

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 4 no. 2 jul-dic 2006)	Título
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizal;	Autor(es)
En: . () . :	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2006	Fecha
	Colección
Organizaciones populares; Identidad; Socialización política; Desarrollo cognitivo; Generaciones; Juventud; Adolescencia; Niñez; Acción política; América Latina;	Temas
Revista	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130821012544/RevistaLatinoamericanaVol.4N.2julio-diciembre2006.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



ISSN: 1692-715X

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD



Vol. 4, N° 2 Julio - Diciembre de 2006
MANIZALES - COLOMBIA

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - Cinde -
Universidad de Manizales.

Manizales, Vol. 4, Nº. 2. Julio-Diciembre de 2006

Contenido

Editorial	11
<i>Carlos Eduardo Vasco U.</i>	
Primera Sección: Teoría y Metateoría	19
Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea	21
<i>Carles Feixa Pampols</i>	
El otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales	47
<i>Juan Carlos Aguirre García</i> <i>Luis Guillermo Jaramillo Echeverri</i>	
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	73
Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños	75
<i>Adriana Jaramillo Arana</i> <i>Gustavo Montaña de la Cadena</i> <i>Lina Marcela Rojas Reina</i>	
Niñez, ¿política? y cotidianidad	97
<i>Patricia Botero Gómez</i> <i>Sara Victoria Alvarado</i>	

Familia y teoría de juegos <i>Edgar David Serrano Moya</i>	131
Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política <i>Alfonso Torres Carrillo</i>	167
Tercera Sección: Informes y Análisis	201
Homenaje “Maestro de Maestros” a Marta Arango	203
Palabras en la graduación de los primeros Doctores en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales <i>Por: Sara Victoria Alvarado</i>	205
Respuesta a las palabras de la Dra. Sara Victoria Alvarado en nombre de los nuevos doctores y doctoras <i>Por: María Teresa Luna</i>	209
Festival Mundial de la Juventud-Colombia 2007	212
Informe sobre el IV Seminario Ibérico de Ciencia, Tecnología y Sociedad en la Educación Científica	214
1er Coloquio UNQ/Cem. “Lo escolar y sus formas”	216
Centro de Estudios Multidisciplinarios	217
Seminario Internacional “Nuevos tiempos y temas En la agenda de política educativa”. La escuela vista desde afuera	219
Laboratorio de Políticas Públicas, LPP, Buenos Aires (Fundación)	220
Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones	229
El nuevo paradigma de la psicología social Una aproximación al estudio de las familias en situación de riesgo social Recensión tipo ensayo del texto de Rom Harré, “The Discursive turn in social psychology”. En D. Schiffrin, D. Tañen & H. E. Hamilton (eds.), Handbook of discourse Analysis (pp. 22-33). Oxford, UK: Blackwell. 2001. <i>Recensión elaborada por Beatriz Elena Arias Vanegas</i>	231
La construcción socioeducativa del becario La productividad simbólica de las políticas sociales en educación IPEE-UNESCO Buenos Aires	242

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los sistemas educativos	244
Descripción de la nueva publicación conjunta del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología –PROMSE y el IIPE- UNESCO Buenos Aires. Año 2006	
OEI-Década de la Educación por un Futuro Sostenible (2005-2014).	248
El síndrome de “ <i>la rana hervida</i> ”	
El Día Mundial del Medio Ambiente como instrumento de sensibilización por la sostenibilidad	250
Apoyos a la década de la educación para un futuro sostenible: primeros resultados y necesidad de un esfuerzo continuado	252
Daniel Gil Pérez y Amparo Vilches. Educadores para la sostenibilidad	
Revista Internacional Magisterio	278
<i>Cooperativa Editorial Magisterio.</i>	
Guía para los autores	279
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	
Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias	286
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	

Generación XX.
Teorías sobre la juventud en la era contemporánea

Carles Feixa

Generación XX.

Teorías sobre la juventud en la era contemporánea

Carles Feixa

Resumen: *La historia del Siglo XX puede verse como la sucesión de diferentes generaciones de jóvenes que irrumpen en la escena pública para ser protagonistas en la reforma, la revolución, la guerra, la paz, el rock, el amor, las drogas, la globalización o la antiglobalización. En este artículo propongo realizar un paseo por las teorías sobre la juventud en la era contemporánea, poniendo en relación los cambios en la forma de vida de los jóvenes con las reflexiones científicas, filosóficas y literarias en torno a este grupo de edad.*

Palabras clave: Adolescencia, juventud, generaciones, teorías, Siglo XX.

Resumo: *A história do século XX pode ser vista como a sucessão de diferentes gerações de jovens que irrompem no cenário público para serem protagonistas na reforma, na revolução, na guerra, na paz, no rock, no amor, nas drogas, na globalização ou na anti-globalização. Neste artigo proponho realizar um passeio pelas teorias a respeito da juventude na era contemporânea, relacionando as mudanças no estilo de vida dos jovens com as reflexões científicas, filosóficas e literárias ao redor deste grupo de idade.*

Palavras chave: Adolescência; Juventude; Gerações; Teorias; Século XX.

Abstract: *The Twentieth Century witnessed the appearance in the public scene of a succession of young generations who led reform, revolution, war, peace, rock, love, drugs, globalization and antiglobalization. The purpose of this paper is to survey the theories on contemporary youth, showing the relationship between the changes which occurred in youth's life styles and the scientific, philosophical and literary reflections on this age group.*

Keywords: Adolescence, youth, generations, theories, Twentieth Century.

Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea*

Carles Feixa * *

Introducción. -I. Generación A (Adolescente). -II. Generación B (Boy Scout). -III. Generación K (Komsomol). -IV. Generación S (Swing). -V. Generación E (Escéptica). -VI. Generación R (Rock'n'roll). -VII. Generación H (Hippy). -VIII. Generación P (Punk). -IX. Generación T (Tribu). -X. Generación R (Red). Conclusiones: las teorías sobre la juventud desde América Latina.

Primera versión recibida febrero 22 de 2006; versión final aceptada junio 6 de 2006 (Eds.)

Introducción

“El descubrimiento de la adolescencia perteneció a las clases medias, que lo monopolizaron hasta comienzos del siglo XX (...) Entonces, de manera simultánea en cada país occidental, el concepto de adolescencia se democratizó, ofreciéndose, o mejor exigiéndose, a todos los adolescentes” (Gillis, 1981).

Según la historiografía canónica, la adolescencia fue inventada al principio de la era industrial, pero no se empezó a democratizar hasta alrededor de 1900, cuando diversas reformas en la escuela, el mercado de trabajo, la familia, el servicio militar, las asociaciones juveniles y el mundo del ocio, permitieron que surgiera una nueva generación consciente de crear una cultura propia y distintiva, diferente a la de los adultos. La historia del siglo XX puede verse como la sucesión de diferentes generaciones de jóvenes que irrumpen en la escena pública para ser protagonistas en la reforma, la revolución, la guerra, la paz, el rock, el amor, las drogas, la globalización o la antiglobalización. Hemos bautizado a cada una de las diez décadas del siglo con las iniciales de determinados conceptos que se pueden considerar metafóricos (de la generación “A” a la generación “R”). En este paseo mostraré cómo se combinan los cambios en la forma de vida de los jóvenes y las jóvenes con reflexiones científicas, filosóficas o literarias en torno a este grupo de edad. Lo que

* Este texto retoma, en forma divulgativa, planteamientos esbozados en trabajos anteriores (Feixa, 1998, 2000, 2002), y prefigura un ensayo en preparación sobre las teorías en torno a la juventud contemporánea.

* * Carles Feixa es doctor en antropología por la Universitat de Barcelona y profesor en la de Lleida (Cataluña-España). Correo electrónico: feixa@geosoc.udl.es.

denomino “Generación XX” es fruto de una dialéctica intelectual que fue configurando el juego de miradas y silencios sobre la juventud contemporánea.¹

I. Generación A (Adolescente)

“La adolescencia es un segundo nacimiento... porque es entonces cuando aparecen los caracteres más evolucionados y esencialmente humanos (...) El adolescente es neo-atávico y en él las últimas adquisiciones de la raza resultan poco a poco preponderantes. El desarrollo es menos gradual y más discontinuo, lo cual evoca un periodo anterior de tormenta y estímulo cuando los viejos puntos de anclaje fueron rotos y un nivel superior fue asimilado” (Hall, 1904).

En 1899 se impuso, en la legislación británica, la prohibición de encarcelar a los menores de 16 años al lado de los adultos; en 1908 se instauraron los tribunales de menores: eran medidas que ponían de manifiesto el reconocimiento social de una nueva categoría de edad, situada entre la infancia y la mayoría de edad. Primero en los Estados Unidos y Gran Bretaña, y después en el resto de países occidentales, los jóvenes comenzaron a retrasar su incorporación al mundo laboral y a pasar cada vez más tiempo en instituciones educativas. Escuelas e internados, prisiones y tribunales de menores, servicios de ocupación y bienestar, todo eso formaba parte del reconocimiento social de un único status a quienes ya no eran niños pero que aún no eran plenamente adultos. Reconocimiento no falto de ambigüedad: si por un lado se saludaba el carácter natural del nuevo status — como preparación a la vida de adulto—, por el otro se subrayaba su carácter conflictivo. En el fondo la ambivalencia ponía de manifiesto las reacciones contrapuestas que la implantación de la adolescencia supuso según la clase social. Mientras para los jóvenes burgueses significaba un período de moratoria social dedicado al aprendizaje formal y al ocio, para los jóvenes obreros era una de las consecuencias de la segunda industrialización, que los expulsaba del mundo del trabajo y los condenaba al paro forzoso y a la calle.

En 1904 el psicólogo y educador norteamericano G. Stanley Hall publicó *Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Esta obra monumental se considera el primer tratado teórico sobre la juventud contemporánea. Hall se inspiró en el concepto de evolución biológica propuesto por Darwin, para elaborar una teoría psicológica de la recapitulación, según la cual la estructura genética de la personalidad lleva incorporada la historia del género humano: cada organismo individual, en el curso de su desarrollo, reproduce las etapas que se dieron a lo largo de la evolución de la especie, desde el salvajismo a la civilización. La adolescencia, que se extiende de los 12-13 a los 22-25 años, corresponde a una etapa prehistórica de turbulencia y transición, marcada por migraciones de masa, guerras y culto a los héroes. El autor la describe como un período de *storm and stress* (tormenta y agitación), concepto equivalente al *sturm und drang* de los románticos alemanes y utilizado para definir la naturaleza “crítica” de esta fase de la vida. La adolescencia está dominada por las fuerzas

¹ Antes de iniciar el recorrido debo hacer una importante precisión: me centraré en Europa y Norteamérica porque es en ámbitos metropolitanos de estos países donde emergen los actores, autores y escenas de la historia “canónica” de la juventud —occidental, urbana, mesocrática, masculina—. Queda pendiente el reto de construir una historia alternativa que tenga en cuenta a las “otras juventudes” —no occidentales, rurales, trabajadoras, femeninas—. Por ello, termino con unas conclusiones en las que esbozo un posible recorrido latinoamericano sobre la cuestión.

del instinto que, para calmarse, reclaman un período largo durante el cual los jóvenes no sean obligados a comportarse como adultos porque son incapaces de hacerlo. Las teorías de Hall tuvieron un enorme eco entre educadores, padres, madres, responsables políticos y dirigentes de asociaciones juveniles. La obra contribuyó a difundir una imagen positiva de la adolescencia como el paradigma del progreso de la civilización industrial, celebrando la creación de un período de la vida libre de responsabilidades, caracterizado por el conformismo social.

II. Generación B (Boy Scout)

“Juventud que no sólo se encuentra llena de futuro, sino que siente dentro de sí la alegría y el coraje de los nuevos portadores de la cultura... Este sentimiento juvenil ha de convertirse en una forma de pensar compartida por todos, en una brújula de la vida” (Benjamin, 1912).

En 1908 Sir Baden Powell fundó la organización juvenil que marcaría toda una época: los *Boy Scouts* (su esposa fundó en 1909 les *Girls Guides*). Este antiguo general de las guerras *Boers* pretendía utilizar las virtudes militares para adaptarlas a la formación de los jóvenes. La vocación puritana de formación en el ocio se unía a la salvaguarda de los efectos distorsionadores de la vida urbana. Existía un precedente en Alemania, donde en 1901 habían aparecido los *Wandervögel* (pájaros emigrantes), con unas finalidades parecidas, aunque con una organización menos jerárquica. La ideología del escultismo original era una combinación de patriotismo, darwinismo social y culto a la adolescencia. Baden-Powell se enorgullecía de comprender el "espíritu del chico": su imaginación fue prodigiosa en la producción de rituales, canciones y festivales adaptados a la maleable naturaleza del adolescente burgués; pero tenía poca experiencia con el estilo de vida de los trabajadores. Los pantalones cortos y la segregación de sexos podía imponerse a los chicos de clase media, pero era difícil que fuese popular entre la gran mayoría de los chicos obreros. De hecho, el escultismo eligió un modelo de separación del mundo de los adultos ya establecido en las escuelas privadas de elite. Como organización masculina, hizo virtud del retraso del acceso a los roles adultos, sosteniendo la idea de que el contacto prematuro con el sexo opuesto hacía peligrar la masculinidad de los chicos y corrompía la feminidad de las chicas: *“Los chicos han de ser chicos, y las chicas chicas”* (Gillis, 1981: 147).

En 1914 un joven estudiante de filosofía, Walter Benjamin, publicó un artículo titulado *“Metaphysik der Jugend”* (Metafísica de la juventud), en el cual planteaba que las nuevas generaciones habían de encabezar una revolución cultural de naturaleza espiritual. Durante los mismos años en los que se difundían los *boy scouts*, emergió toda una "literatura edificante", de signo religioso y moral, que al tiempo de "dirigir" y "proteger" a los jóvenes, reconocía la especificidad de su modo de vida. Pero también nacieron nuevos discursos, de carácter progresista, que proclamaban la emergencia de una nueva "cultura juvenil" creada en los ambientes escolares y que habría de renovar profundamente la sociedad. Benjamin había sido influido por sus maestros en las Universidades de Friburg y Berlín, Gustav Wyneken y Heinrich Rickert, fundadores de la "Comunidad escolar libre", que sostenían que el "ser joven" era algo específico y no un mero tránsito de la infancia a la edad adulta. Su reforma consistía en la puesta en marcha de una "cultura de la juventud", donde la

escuela jugaba un papel fundamental en poner en contacto a los jóvenes con el espíritu y no con los intereses materiales. En 1912 escribió un artículo titulado *“La reforma escolar: un movimiento cultural”*, en el cual se clausuraba con las siguientes palabras: *“Juventud, escuela renovada, cultura: este es el circulus egregius que hemos de recorrer una y otra vez en todas direcciones”*. En otro texto, publicado en 1915, se avanzaba una concepción de la juventud como metáfora del cambio social: *“El significado histórico actual de los estudiantes y la universidad... pueden describirse como una metáfora, como una reproducción en miniatura de un estado histórico más elevado, metafísico”*.

III. Generación K (Komsomol)

“Las variaciones de la sensibilidad vital que son decisivas en historia se presentan bajo la forma de generación. Una generación no es un puñado de hombres egregios, ni simplemente una masa: es como un nuevo cuerpo social íntegro con su minoría selecta y su muchedumbre, que ha sido lanzado sobre el ámbito de la existencia con una trayectoria vital determinada. La generación, compromiso dinámico entre masa e individuos, es el concepto más importante de la historia, y, por decirlo así, el gozne sobre el que ésta ejecuta sus movimientos” (Ortega y Gasset, 1923)

En 1920 la sociedad europea vivía abrumada por las consecuencias de la “gran guerra”, que había provocado una verdadera sangría demográfica en los renglones de la juventud: los campos de Ypres, Verdun y Somme tomaron la vida de más de 8 millones de jóvenes. Igualmente la retórica de la muerte fue pronto sustituida por la retórica de la “generación”. El término se comenzó a vincular al de “quinta”: el servicio militar obligatorio se había implantado con la revolución francesa, cuando se estableció la “conscripción”, es decir, la obligación para todos los jóvenes que hubiesen cumplido 20 años de defender su patria. La “mili” contribuyó a desarrollar el sentimiento de pertenencia a una misma clase de edad (y a una misma nación). También comenzó a asumir la connotación de rito de paso hacia la edad adulta. Las quintas de guerra, en particular las de la I Guerra Mundial, asumen, al volver a la vida civil, esta dimensión generacional. El triunfo de la revolución soviética, en 1917, con el impacto que tuvo en los jóvenes progresistas de todo el mundo, fue el otro gran “acontecimiento generacional”, que provocó la necesaria toma de decisión por parte de los jóvenes de los años 20. Por ello puede tomarse la organización juvenil impulsada por los comunistas soviéticos, el *komsomol*, como el símbolo de esta nueva conciencia generacional. Se trata de una nueva organización juvenil, inspirada por el modelo *boy scout*, pero adaptada a las necesidades del estado revolucionario: los chicos y las chicas (la división sexual desaparece) son agrupados en grados de edad que sirven para desarrollar actividades de ocio y formación cívico-militar (Levi y Schmitt, 1996).

En 1923 el filósofo español José Ortega y Gasset publicó un artículo titulado *“La idea de las generaciones”*, donde defendía la idea de que los hombres nacidos en la misma época compartían una misma “sensibilidad vital”, que se opone a la generación precedente y posterior, y que define su “misión histórica”. En *La rebelión de las masas* el autor insistiría sobre estos temas, reconociendo que *“en todo presente existen tres generaciones: los jóvenes, los hombres maduros y los viejos... El conflicto y colisión entre ellos constituye el fondo de la materia histórica”* (1955, IV: 91-2). El filósofo español argumentaba de hecho contra la nefasta influencia de la revolución soviética, pero a la vez se constituía en

paradigma de la fuerza regeneradora de los jóvenes. La juventud remplazaba al proletariado como sujeto primario de la historia y la sucesión generacional substituía la lucha de clases como herramienta principal de cambio. Sin embargo, aparte de vagas observaciones sobre la "capacidad orgánica" y la dialéctica elites-masas, Ortega y Gasset nunca se ocupó de cómo los grupos de edad desarrollaban una conciencia común y empezaban a actuar como una fuerza histórica coherente. Fue otro pensador, Karl Mannheim, quien en la misma época y de forma independiente desarrolló la teoría de las generaciones, considerando sus estratificaciones internas a partir del concepto de "unidad generacional" (Mannheim, 1928).

IV. Generación S (Swing)

"La generación 'vieja' cumple siempre la educación de los 'jóvenes'; habrá conflicto, discordia, etc., pero se trata de fenómenos superficiales, inherentes a cada obra educativa... a menos que no se trate de interferencias de clase, es decir, los 'jóvenes' (o una parte importante de ellos) de la clase dirigente (entendida en el sentido más amplio, no sólo económico, sino político-moral) se rebelan y pasan a la clase progresiva" (Gramsci, 1949).

A principios de 1930, Benito Mussolini publicó un libro titulado *Cuestiones firmes sobre los jóvenes*, donde hacía cuatro propuestas para la formación fascista de la juventud: programa para rejuvenecer el régimen; preparación de los jóvenes para el totalitarismo; orientación de los mismos hacia el aprendizaje político y preparación espiritual para el clima moral del fascismo. El dictador italiano había creado una organización juvenil de estado muy efectiva, constituida también por grados de edad: los chicos pasaban de *balilla* a vanguardistas (sus actividades se centraban en las actividades deportivas y paramilitares); las chicas de *piccole* a *giovane italiane* (la formación era como madres y como cuidadoras de soldados). Todo se envolvía de una escenografía de imágenes, canciones y desfiles. Durante el período de entreguerras, bajo el estímulo de la revolución soviética, la crisis económica y las luchas obreras, tuvo lugar la politización revolucionaria de muchos jóvenes trabajadores, y muchos provenían de la burguesía, lo que contradecía las tesis sobre la pasividad y el conformismo de este grupo de edad. Más que el comunismo, fueron el nazismo y el fascismo las doctrinas políticas que consiguieron movilizar a los jóvenes durante los años 30: las Juventudes Hitlerianas en Alemania y los Balilla Fascistas en Italia fueron espacios de socialización y grupos de choque utilizados por estos regímenes para extender su hegemonía entre amplias capas de la población. Pero algunos grupos juveniles encontraron en la música y el baile un espacio a donde escapar de estas tendencias autoritarias, como sucedió con los famosos *rebeldes del swing* en Alemania, convirtiéndose a finales de los años 30 en el único referente de disidencia posible en una sociedad alienada en una ideología militarista y totalitaria (Michaud, 1996).

Alrededor de 1930 el pensador italiano Antonio Gramsci, que había estado encarcelado por el régimen de Mussolini, comenzó a redactar clandestinamente sus cuadernos "*Cuaderni del carcere*", donde reflexionaba sobre temas de literatura, política, arte y cultura. En algunos de los 28 cuadernos que escribió, el autor abordó temas que llamaba "*La quistione dei giovani*". En el primer cuaderno Gramsci ya planteaba el debate en los términos siguientes: si bien hay muchas "cuestiones juveniles", dos son esenciales: 1) Los conflictos entre la generación "vieja" y la "joven", inherentes en toda la obra educativa; y

2) cuando el fenómeno asume un carácter "nacional", es decir, no aparece abiertamente la interferencia de clase, entonces la cuestión se complica y surge caótica: "*Los jóvenes están en estado de rebelión permanente, porque persisten sus causas profundas, sin que sea permitido el análisis, la crítica y la superación, no conceptual y abstracta, sino histórica y real*". En estas situaciones el conflicto generacional puede asumir formas como "*el misticismo, el sensualismo, la indiferencia moral, degeneraciones patológicas psíquicas y físicas, etc.*", pero no las atribuye a la naturaleza interna de la juventud, sino a contextos históricos que determinan la emergencia de "crisis de autoridad".

V. Generación E (Escéptica)

"El camino que siguieron en 1945 y en años posteriores dependió en gran parte de nuestra edad, pues a partir de ese momento, a partir del momento de tirar las bombas sobre Hiroshima y Nagasaki, las generaciones se dividieron de forma crucial" (Nuttal, 1968).

En 1945, al final de la II Guerra Mundial, la juventud europea parece abatida, desencantada, sin fe. La bomba nuclear inicia los miedos de una nueva era, y se levantan telones de acero entre países, regímenes y generaciones (Jeff Nuttall dedicó tiempo después un bello ensayo a la juventud de posguerra titulado precisamente *Bomb Culture*). En Alemania se empieza a hablar de la "generación escéptica", que después de sufrir las penalidades de las trincheras ve como se derrumban los ideales de su juventud. En Italia los sociólogos hablaron de los "jóvenes de las 3 M" (Macchina, Moglie, Mestiere: coche, mujer y trabajo). En Francia, el existencialismo recupera la actitud desencantada y nihilista de algunos pensadores de principios de siglo (por bien que frente a las *cavas* de la *rive gauche* surgió también una nueva actitud *engagé*). En España, J. L. Aranguren habla de la "generación abatida" por la necesidad de sobrevivir y despolitizarse tras la guerra civil. Pero este discurso no durará mucho. Con el crecimiento económico de posguerra, la situación comenzará a cambiar lentamente. En un contexto de plena ocupación, con una capacidad adquisitiva creciente por parte de los jóvenes, con la difusión de los medios de comunicación de masas y de la sociedad de consumo, con la escolarización masiva y el nacimiento del mercado adolescente, nace la noción de "cultura juvenil" como categoría autónoma e interclasista, comienza a tener éxito el culto a la juventud, y ésta se convierte en la edad de moda. Al mismo tiempo nace la imagen del "*rebelde sin causa*".

En 1957 el sociólogo alemán Helmut Schelski publicó *Die Skeptische Generation* (La generación escéptica), que recogía diversas investigaciones sobre los valores de los jóvenes alemanes de posguerra, realizadas durante la década anterior. Las tesis del autor se desprendían del título de su libro, que desde entonces se convertiría en un lugar común en la investigación empírica sobre la juventud. Schelski oponía los jóvenes de posguerra a tres generaciones que se habían sucedido en Alemania desde principios de siglo: la nueva generación se caracterizaba por su falta de compromiso político y moral, por su conformismo con la sociedad establecida, por su adaptación funcional. Según otro sociólogo alemán: "*La juventud procura integrarse en esta sociedad tan pronto como le sea posible, para poder aprovechar plenamente todas las posibilidades que le ofrecen. La pauta dominante de comportamiento es la adaptación. De esta manera la sociedad*

consigue hacer de las futuras generaciones unos colaboradores dispuestos a jugar el juego del sistema establecido” (Blücher, citado en Allerbeck y Rosenmayr, 1979: 7 y 15). En realidad, las características que Schelski consideraba propias de los jóvenes podían extenderse a adultos, que vivían en plena crisis de identidad provocada por el trauma del nazismo y la deshecha bélica. La visión metonímica de la juventud —atribuirle valores propios de toda la sociedad— era típica del método utilizado por Schelski, que basaba sus interpretaciones en sondeos de opinión promovidos por el Instituto Emnid, que iniciaba el camino largo y no siempre brillante de las encuestas a la juventud, que desde entonces ocuparían un lugar hegemónico en la sociología empírica.

VI. Generación R (Rock)

“Estos jóvenes hablan otra lengua... que cada vez se diferencia más de la que hablan el resto de los hablantes: la sociedad adolescente cada vez es más fuerte en los suburbios de clase media (...) entre los padres se está extendiendo la sensación que el mundo de los teenagers es un mundo aparte” (Coleman, 1955).

En 1954, en Memphis, la música *blues* de los negros comenzó a ser cantada por jóvenes blancos: había nacido el *rock & roll*. Se trataba de un nuevo tipo de música, interpretada por chicos y chicas que no tenían más de 18 años, orientada hacia un nuevo mercado juvenil, que pronto se convertiría en el símbolo de la primera cultura auténticamente *internacional-popular*. En el período de posguerra, cuando el alargamiento de la permanencia de los jóvenes y las jóvenes en instituciones educativas y la aparición del “consumidor adolescente” consagran el nacimiento de una nueva clase de edad en los países industrializados, las teorías sobre la existencia de una “cultura juvenil” autónoma e interclasista se generalizan y se dotan de legitimidad científica. La escuela secundaria —la *high school*— se convierte en el centro de vida social de una nueva categoría de edad: el *teenager*. La escuela no sólo ofrecía una cultura académica, sino un espacio de sociabilidad compuesto por una serie de rituales con los que las películas de esta época nos han familiarizado: deportes, clubes, sonoridades y fraternidades, bailes y fiestas de graduación, cines al aire libre, etc. En definitiva, era “una ciudad dentro de la ciudad”, en la cual la edad era mucho más importante que la clase. Quienes tenían menos de veinte años, pero ya no eran niños o niñas, formaban una nueva generación que por primera vez tenían modelos de su edad: estrellas del cine como James Dean (en 1955 estrena *Rebel Without a Cause*); o de la música como Elvis Presley (en 1956 estrena *Rock Around the Clock*).

En 1955 el sociólogo norteamericano James Coleman publicó *The Adolescent Society*, que pronto se convertiría en una obra de referencia sobre la emergente “subcultura adolescente en la sociedad industrial”. El autor se había basado en una gran encuesta realizada en diez *high schools* ubicadas en el Estado de Illinois, que cubrían una amplia gama social que iba desde hijos e hijas de granjeros y obreros hasta las clases medias. El autor llega a la conclusión de que en el entorno de la escuela secundaria estaba emergiendo una auténtica “sociedad adolescente”, donde imperaban normas diferentes a las de la “sociedad adulta”. En 1942 Talcott Parsons había escrito un artículo (“*Age and sex in the social structure of US*”), en el cual caracterizaba a la juventud en oposición al estatus de adulto: “*En contraste con su énfasis en la responsabilidad, la orientación de la cultura*

juvenil es, de forma más o menos específica, irresponsable” (1972: 138). Para Parsons el desarrollo de grupos de edad era expresión de una nueva conciencia generacional, que cristalizaba en una cultura autónoma centrada en el consumo hedonista. La imagen predominante se basaba, pues, en la uniformidad de la cultura juvenil, que reflejaba los valores universales que los estructurales-funcionalistas percibían como una sociedad altamente integrada. Su cultura era la de una generación que consumía sin producir, que al estar en las instituciones educativas no sólo se separaba del trabajo, sino de la estructura de clases. El acceso nominal a los estilos de ocio parecía cancelar las diferencias sociales. La adolescencia facilitaba el cambio sin amenazar el consenso.

VII. Generación H (Hippy)

“Dónde encontrar, si no es entre la juventud disidente y entre los herederos de las próximas generaciones, un profundo sentimiento de renovación y un descontento radical susceptible de transformar esta desorientada civilización. Estos jóvenes son la matriz donde se está formando una alternativa... No me parece exagerado nombrar ‘contracultura’ a eso que emerge en el mundo de los jóvenes” (Roszak, 1968).

En 1964, en Berkeley, los jóvenes universitarios iniciaban el *Free Speech Movement* (Movimiento por la Libertad de Expresión). Se trataba de una típica protesta estudiantil que se convirtió en un movimiento para los derechos civiles de amplio alcance, que pronto se difundió a otras muchas universidades norteamericanas (Brandes, 2002). Desde los años cincuenta (*On the road*, la mítica novela-manifiesto de Jack Kerouak, se había publicado en 1957) la bahía de San Francisco había visto florecer la llamada *beat generation*, articulada en torno a la música jazz, el consumo de hachís, la vida bohemia y la disidencia artístico-cultural. Estos movimientos convergieron, a mediados de los años sesenta, en el *flower power* que sería universalmente conocido con el nombre de movimiento *hippy*. La juventud ya no era considerada como un conglomerado interclasista, sino como una nueva categoría social portadora de una misión emancipadora, incluso como una "nueva clase revolucionaria". Bajo el estímulo del *mayo del 68*, los teóricos más radicales aplicaron las teorías marxistas para analizar las relaciones de producción que los jóvenes mantenían con los adultos; también aplicaron las teorías freudianas para analizar los conflictos edípicos de la sociedad patriarcal. Más que interpretaciones científicas, estos discursos aparecían como herramientas políticas al servicio de los combates sociales que los jóvenes habían de librar, legitimando la revuelta de la nueva generación.

En 1968 —una fecha emblemática— el filósofo norteamericano Theodore Roszak publicó *The making of a counterculture* (que en España se tradujo como *La revuelta de los centauros*). Esta obra se convertiría pronto en un auténtico manifiesto generacional, que teorizaba la misión de la juventud como creadora de una cultura alternativa a la dominante en la sociedad, es decir, de una contra-cultura. En este proceso de legitimación uno podía recuperar y releer autores anteriores olvidados, como es el caso de Wilhelm Reich, un freudomarxista heterodoxo que había identificado en la represión sexual de los jóvenes una de las bases de la cultura autoritaria. Como Herbert Marcuse, crítico del hombre unidimensional, de la "tolerancia represiva" del sistema, profeta de los movimientos contraculturales y estudiantiles como los gérmenes de un mundo liberado. O como Paul

Goodman, lúcido analista de los problemas de los jóvenes en la "sociedad organizada". Pero también podía dar lugar a nuevas teorizaciones, que intentaban aplicar el paradigma freudiano al estudio de la rebelión juvenil, tema que desarrollaría el psicoanalista francés Gérard Mendel en sus obras *La révolte contre le père* (1968) y *La crise des générations* (1969). La matriz idealista de este paradigma desemboca en la alternativa fantasmagórica de una "revolución de las conciencias" susceptible de derrumbar el "mito del conocimiento objetivo", fundamento de toda alienación. Su matriz más práctica, después de la deshecha de París, Roma y México, se orientó hacia el movimiento de las comunas, la ocupación de casas y la revolución de las drogas, el sexo y el *rock & roll*.

VIII. Generación P (Punk)

“La ‘juventud’ como categoría surgió en la Gran Bretaña de posguerra como una de las manifestaciones más visibles e impresionantes del cambio social del periodo. La ‘juventud’ fue centro de atención de informes oficiales, legislaciones, intervenciones públicas. Fue divulgada como un problema social por parte de los guardianes de la moral —algo sobre lo que se tenía que hacer alguna cosa—” (Hall & Jefferson, 1975).

En 1976, poco después de la explosión de los *Sex Pistols*, nace en los barrios sudoccidentales de Londres, y en el entorno de King's Road, un nuevo estilo bautizado con el significativo nombre de *punk* (literalmente: basura, mierda). Su difusión fue rapidísima: con los vientos de crisis, la provocación como bandera, y una música electrizante y simple que recupera "la onda rebelde del rock", los *punks* se encuentran pronto en Milán, Tokio, San Francisco, México y Santa Coloma de Gramanet. La actitud provocativa de Johnny Rotten, líder de los Pistols, y la trágica epopeya de Sid Vicious, catapultaron el movimiento punk a primera línea del escenario. En el ámbito musical, retomaba elementos que provenían de David Bowie y del *glitter-rock*, del *proto-punk* americano, del rock de inspiración *mod*, del *rhythm and blues*, del *soul*, del *reggae*. Esta alianza de tradiciones musicales diversas y aparentemente incompatibles quedaba ratificada con un estilo de vestir igualmente ecléctico. Este conjunto de cosas literalmente "prendidas" con agujas imperdibles se convirtió en un fenómeno altamente fotogénico, que desde 1977 provisionó a los periódicos sensacionalistas una buena reserva de material. Pero el éxito del estilo punk se debió, en parte, a su capacidad para retratar con colores fuertes el momento histórico que empezaban a vivir las sociedades occidentales (en 1973 había estallado la crisis del petróleo).

En 1975 se publicó *Resistance through rituals*, un libro editado por Stuart Hall y Tony Jefferson, que recogía el trabajo colectivo del *Centre for Contemporary Cultural Studies* de la Universidad de Birmingham, donde desde principios de los años setenta se habían unido un conjunto de científicos sociales y jóvenes investigadores e investigadoras, interesados en el estudio de las subculturas juveniles, de los *teddy boys* a los *punks*. Huyendo tanto de las teorías funcionalistas sobre la emergencia de una cultura juvenil interclasista, como de las teorías contraculturales que veían en la juventud la nueva clase revolucionaria, los autores de la escuela de Birmingham encontraron la manera de interpretar cómo las experiencias sociales de los jóvenes, situadas en particulares marcos de clase, son expresadas y negociadas colectivamente mediante la construcción de estilos de ocio distintivos, fruto de

la interacción entre tradiciones de clase y símbolos comerciales. Con una base marxista de inspiración gramsciana, estudian las subculturas de posguerra como estrategias de "resistencia ritual" generadas en precisos contextos históricos y de clase, que pusieron en crisis el mito del consenso en la sociedad del *Welfare State* y de la opulencia de los años sesenta. A pesar de la indudable riqueza de las aportaciones de esta escuela, son pertinentes las críticas suscitadas: los estudios culturales se centraron más en algo desviado que en algo convencional, más en los adolescentes de clase obrera que en los de sus coetáneos de clase media, más en los chicos que en las chicas, más en el mundo del ocio que en las instituciones adultas.

IX. Generación T (Tribu)

“Del conjunto de la sociedad, el grupo de los jóvenes es el más vulnerable a las repercusiones del estancamiento económico, ya que es el primero en sentir los efectos de las condiciones de crisis...”
(Unesco, 1983).

En 1985 la Unesco declaró el Año Internacional de la Juventud: era un signo que las cosas no acababan de ir bien en el mundo de los jóvenes. El incremento galopante de la desocupación juvenil, el hundimiento de las ideologías contraculturales, el retorno a la dependencia familiar, generaban discursos que ya no incidían en la capacidad revolucionaria y constructiva de los jóvenes y las jóvenes, sino en la incertidumbre cultural y en los problemas que encontraban en la inserción social. Nació una actitud entre cínica y desencantada, que tuvo múltiples traducciones en los imaginarios juveniles, pero que casi siempre guardaban relación con una K subcultural: punKs, oKupas, sKinheads, maKineros. El sociólogo francés Michel Maffesoli (1990) habló del “tiempo de las tribus” para referirse a esta proliferación de microculturas juveniles, nacidas de la cultura de consumo o de los márgenes contraculturales que ocupaban nichos diferentes en el territorio urbano. Se trataba de una metáfora perfectamente aplicable a las culturas juveniles del fin del siglo XX, fruto de la confluencia de comunidades hermenéuticas donde fluyen los afectos y se actualiza lo “divino social”, caracterizadas por reafirmar las fronteras estilísticas, las jerarquías internas y las oposiciones frente al exterior. Sin embargo, era mucho más difícil de aplicar a los estilos juveniles emergentes en ese cambio de milenio, que más que las fronteras enfatizaban los pasajes, más que las jerarquías remarcaban las hibridaciones, y más que las oposiciones resaltaban las conexiones. Vivir la juventud ya no era —como en el complejo Tarzán— transitar de la naturaleza a la cultura, ni tampoco —como en el complejo Peter-Pan—, resistirse a la adultez, sino experimentar la errancia del destino incierto —como en el complejo Replicante, tomado del humanoide de Blade Runner que se rebela porque no tiene memoria del pasado—. Se trata quizá de una de las manifestaciones exteriores de eso a lo que se ha llamado el “fin de las ideologías” y el “fin de la historia” (conviene recordar que la década acabó con la caída del muro de Berlín y del comunismo soviético).

En 1983 la misma UNESCO publicó un informe titulado *La juventud en la década de los 80*, en el cual se dejaban claros los términos en que se tenía que plantear el debate: “*Ni el enfoque ni el lenguaje característicos de la década de los 60 parecen adaptarse a las nuevas realidades que la juventud tendrá que afrontar en la década que empezamos. En el*

68 se hablaba de confrontación, protesta, marginalidad, contracultura... en definitiva, era un lenguaje que denotaba una confianza posible en un cambio hacia un mundo mejor. Tal vez en el próximo decenio las palabras claves que experimentarán los jóvenes serán: paro, angustia, actitud defensiva, pragmatismo, incluso supervivencia" (1983: 11). En este contexto, ¿es legítimo pensar en la juventud como una categoría social dotada de una cierta unidad de representaciones y actitudes? La respuesta de Pierre Bourdieu es aparentemente lapidaria: "*La jeunesse n'est qu'un mot*" (1980). Para Bourdieu la edad no es más que una forma de marcaje social que se aplica a grupos en competencia —"jóvenes" y "viejos"— para marcar simbólicamente su preeminencia actual o futura; el análisis científico de las edades no es irrelevante, pero se limita al estudio de las luchas para la clasificación.

X. Generación R (red)

"La actual generación de niños y jóvenes es la primera que ha estado educada en la sociedad digital: por eso la llamo generación red" (Tapscott, 1998).

En 1994, en Chiapas (México), el subcomandante Marcos encabeza una revuelta de jóvenes indígenas que, más que las armas, utilizó las nuevas tecnologías de la comunicación para difundir sus denuncias y consignas. Lo que algunos autores y autoras han llamado "*la primera guerrilla postmoderna*" se convirtió en un referente generacional para aquellos jóvenes que habían entrado en la juventud con la caída del muro de Berlín. En 1999, en Seattle, la década se cierra con una protesta contra una reunión de los poderes económicos mundiales, protagonizada por el llamado Movimiento de Resistencia Global. Paradójicamente, los "antiglobalizadores" son los primeros en utilizar las nuevas tecnologías de la era de la globalización: se trata de lo que algunos autores han llamado "*web movements*" (movimientos telaraña). Unos años antes, el escritor Douglas Coupland había popularizado el término "Generación X" para referirse a una juventud marcada por las incertidumbres y las paradojas de la sociedad postmoderna, y por la falta de un sistema de valores sólido. Pero hay otra característica de los jóvenes y las jóvenes de fin de siglo que nos parece más reveladora: su acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sobre todo su acceso a la red por definición: inter-net.

En 1998 Don Tapscott, uno de los profetas de la revolución informática, publicó un estudio dedicado a la Generación R (*Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*). Para este autor, así como los *baby-boomers* de posguerra protagonizaron la revolución cultural de los años sesenta, basada en la emergencia de los mass-media y de la cultura rock, los niños y niñas de hoy son la primera generación que llegará a la mayoría de edad en la era digital. No se trata sólo de que sean el grupo de edad con el acceso más grande a los ordenadores y a internet, ni de que la mayor parte de sus componentes vivan rodeados de bites, chats, e-mails y webs; lo esencial es el impacto cultural de estas nuevas tecnologías: desde que tienen uso de razón les han rodeado instrumentos electrónicos (de videojuegos a relojes digitales) que han configurado su visión de la vida y del mundo. Mientras en otros momentos la brecha generacional venía marcada por grandes hechos históricos (la guerra civil, mayo del 68) o bien por rupturas musicales (los Beatles, los Sex Pistols), los autores y autoras hablan de la generación bc (*before computer*) y ac (*after*

computer). Eso genera nuevas formas de protesta, como las marchas antiglobalización, donde jóvenes de distintos países acuden a manifestaciones convocadas por internet, propagadas por flyers y gestionadas por teléfonos móviles. Y también nuevas formas de diversión (como las *macroraves*), donde se utilizan formas de convocatoria semejantes para finalidades lúdicas. Pero también surgen nuevas formas de exclusión social que podríamos llamar cibernéticas (¡para acceder a la red hace falta tener una llave de acceso!). La red genera comunidades virtuales, pero también nuevas soledades como los *hikikomoris*, adolescentes japoneses que se encierran en su habitación digital.

Conclusiones: las teorías sobre la juventud desde América Latina

“Yo os digo con Renan: «La juventud es el descubrimiento de un horizonte inmenso, que es la Vida” (Rodó, 1900).

Un evaluador anónimo del presente manuscrito me hizo ver, con toda la razón, que la historia de las teorías sobre la juventud del siglo XX esbozada tenía un sesgo occidental (europeo y norteamericano para ser más precisos). Por ello me ha parecido oportuno retomar en estas conclusiones una perspectiva latinoamericana, a manera de sucinto resumen del impacto de las teorías señaladas en los países del subcontinente, así como de algunas aportaciones originales al debate teórico sobre la juventud surgidas desde América Latina (cf. Feixa, 2002; González, 2002; Balardini, 2002; Caccia-Bava et al. 2004).²

En América Latina, el comienzo de la atención teórica hacia los jóvenes se remonta a las primeras décadas del siglo XX. Una fase que puede rotularse como de “ensayística”, “especulativa” o “creativa”, debido a la naturaleza de las obras y de los autores que las produjeron. Allí se encuentra gran parte de los intelectuales llamados “nacionalistas latinoamericanos” y sus ensayos emancipadores, prescriptivos o edificantes sobre estos actores. Capitales resultan J. E. Rodó, con *Ariel* (1900), dedicado a “Los jóvenes de América”; J. Ingenieros con *El hombre mediocre* (1913), J. Vasconcelos con *La raza cósmica* (1924); J. C. Mariátegui con “La reforma Universitaria” (1928). La “juventud”, para el grueso de estos autores, es entendida como un reservorio moral tanto para la construcción de un “nuevo” y “joven” proyecto civilizatorio en la refundación de la nación y la identidad latinoamericana, como para la encarnación de la modernidad “civil” — Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, en 1918— y estética (vanguardias). Preocupan sólo “los” jóvenes (masculinos, de las elites y mesocracias ilustradas) como discípulos, con una misión iluminista. Este proceso se verá interrumpido por el arribo y legitimidad del positivismo en las ciencias sociales, particularmente en la psicología. Así, ya desde la década de los años treinta, aparece la figura de Aníbal Ponce como “cientista social” emblemático, con las obras *Sicología de la adolescencia* (1938) y *Ambición y angustia de los adolescentes* (1939). Sus planteamientos convergen con la mayoría de las investigaciones que se estaban desarrollando en Estados Unidos y Europa desde principios de siglo en ese campo disciplinario (la influencia más notable es la obra de S. G. Hall).

² Lo que sigue es fruto del trabajo conjunto con el investigador chileno Yanko González, a quien tuve ocasión de dirigir una magnífica tesis doctoral sobre la construcción sociohistórica de la juventud en el sur de Chile, y con quien tenemos el proyecto de trabajar en una historia de los jóvenes en América Latina (cfr. Feixa & González, 2005).

A partir de los años cincuenta y sesenta, con la profundización modernizante y desarrollista, unas ciencias sociales precariamente institucionalizadas —como la psicología y la sociología— tuvieron para hacer de la realidad juvenil un fenómeno estudiable. Las miradas y enfoques se prenden de un estructural-funcionalismo norteamericano estigmatizador o de un marxismo europeo instrumental. El primero preocupado por normalizar a los "jóvenes disfuncionales o desviados" derivados de los procesos de industrialización y migración rural-urbana; y el segundo, más interesado por la concientización de clase y la irrupción de los movimientos juveniles, básicamente estudiantiles. Los acentos agotan un arco de énfasis disciplinarios que van desde las perspectivas psicologistas que, en un doble aspecto, intentan comprender los fenómenos producidos a nivel individual en los procesos de conformación y búsqueda de la propia identidad y el tránsito fisiológico (estudios herederos de la obra de E. Erikson); hasta los enfoques sociológicos influidos por la tradición estructural-funcionalista, herederos de las obras de T. Parsons y R. Merton, que tuvieron una gran presencia desde la década de los años cincuenta en América Latina y que tradujeron a la juventud como "problema". En ellos fue relativamente mecánica la aplicación del constructo "desviado", "disfuncional" o "anómico", a un segmento de los jóvenes que en ese momento a la sociedad adulta le preocupaba: migrantes, delincuentes, alcohólicos, revolucionarios, "hippies" o "rebeldes". Pese a ello, estos aportes extendieron los elementos conceptuales suficientes para entender el "período juvenil" como una forma de socialización y moratoria.

Con el advenimiento de los movimientos sociales y "emancipadores" en las décadas de los años sesenta y setenta, los estudios sobre juventud comenzaron a ampliarse e institucionalizarse. Fue esencialmente la sociología la que, la mayoría de las veces bajo el paraguas del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, ILPES (dependiente de la CEPAL), se ocupó "oficialmente" de la temática. La mayor parte de estos estudios estaban focalizados en los procesos de integración y desarrollo social de los jóvenes, intentando sumar dichas situaciones a proyectos modernizadores; como también se detecta un énfasis acusado en indagaciones de carácter político e ideológico en la juventud, básicamente estudiantil. Así, se puede constatar que los estudios sobre procesos políticos desde la perspectiva de la juventud universitaria, monopolizaron la mayor parte de la investigación social sobre estos actores.³ No obstante, tendríamos que convenir que estas obras son marginales en su conjunto con respecto al grueso de las investigaciones hechas en la región, al menos hasta el año Internacional de la Juventud proclamado por la ONU en 1985. Los estudios socioculturales habían tendido a ignorar la dimensión generacional: tanto los estudios sobre las comunidades indígenas, como los centrados en sociedades rurales y urbanas, tendieron a ver a sus sujetos de estudio como indios, campesinos, colonos, hombres, mujeres, burgueses, obreros, pero no como niños y niñas, y todavía menos como adolescentes o jóvenes. La explicación tradicional a estas omisiones pone énfasis en la inexistencia de las categorías de infancia y juventud en las sociedades latinoamericanas más allá de algunas minorías sociales (clases medias) y territoriales

³ Las investigaciones inaugurales serán las de Medina Echavarría (1967); Mattelart (1970); Solari (1971); Gurrieri et al. (1971), entre otras. Un investigador vinculado a CEPAL publicó más tarde un texto con un título significativo: "La juventud como movimiento social" (Faletto, 1986).

(zonas urbanizadas). Este supuesto se basa en la concepción de que la gran mayoría de latinoamericanos y latinoamericanas pertenecientes a los sectores subalternos tienen una temprana incorporación a la vida adulta (lo que quizá explica por qué “infantólogos” y “juvenólogos” no son comunidades académicas separadas en América Latina).

En la segunda mitad de la década de los años ochenta, con la emergencia de las juventudes urbano-populares y el auge de estudios provocados por el Año Internacional de la Juventud, estas omisiones sociohistóricas y precariedades teóricas comenzaron progresivamente a resolverse. De manera simultánea en varios países latinoamericanos, la reflexión sobre los jóvenes se trasladó al terreno de las bandas y las culturas juveniles, de los territorios nómadas desde los que los jóvenes de la periferia social y territorial accedían al centro del escenario. Al mismo tiempo, algunos referentes de la escuela latinoamericana de estudios culturales (como N. García Canclini, J. Martín-Barbero, C. Monsiváis y B. Sarlo) plantearon reflexiones teóricas e históricas sobre la juventud de amplio alcance, basándose en estudios de campo sobre las culturas juveniles llevados a cabo por nuevas generaciones de investigadores.⁴ De este modo, los estudios sobre la juventud pasaron de ocupar un lugar marginal a un lugar central en los debates de las ciencias sociales, convergiendo (a veces de manera espontánea) con las teorías europeas en boga durante la misma época, analizadas con anterioridad, como los estudios subculturales de la escuela de Birmingham, la teoría de la distinción de Bourdieu y el tribalismo de Maffesoli.

En los albores del siglo XXI, la agenda latinoamericana de los estudios sobre la juventud está por construir. Tras una fase ensayística-especulativa en el primer tercio del siglo XX, una fase empírico-modernizadora en los años sesenta y setenta, y una fase etnográfico-experimental después de 1985, es necesario un esfuerzo de reformulación teórica y conceptual que contribuya a resituar la investigación de campo sobre bases más sólidas. Tres son los temas axiales a dilucidar: en primer lugar, la construcción histórica y cultural de la juventud a partir de la diversidad; en segundo lugar, la relectura de las teorías sobre las generaciones en una óptica latinoamericana; y en tercer lugar, la metamorfosis de la juventud en la era de la globalización. Esos pueden ser, precisamente, los retos de las nuevas generaciones de investigadores e investigadoras que, como sucede en Manizales, pueden viajar al siglo XXI con las lecciones del siglo XX aprendidas.

Bibliografía general

- Allerbeck, K. & Rosenmayr, L. (1979). *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Benjamin, W. (1993) (1912-4). *Metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel (3ª edición ampliada 2006).
- Feixa, C. (2000). “Generación @. La juventud en la era digital”, *Nómadas*, Bogotá, 13 (octubre): 76-91.
- Gillis, J. R. (1981). *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. New York: Academic Press.

⁴ Entre muchas otras obras, quisiera destacar un artículo trascendental de Martín-Barbero (1998) y diversos estudios y compilaciones: Agurto et al. 1985; Valenzuela 1988; Margulis 1996; Padilla 1998; Cubides et al. 1998; Medina, 2000; Reguillo 2001; Marín y Muñoz, 2002; Caccia-Bava et al. 2004.

- Gramsci, A. (1975) (1949). "La quistione dei giovani", a *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Hall, S. & Jefferson, T. (eds.) (1983) (1975). *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson.
- Hall, S. G. (1915) (1904). *Adolescence: Its Psychology and its relations to Psysiology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: Appleton Century Crofts.
- Levi, G. & Schmitt, J-C. (eds.) (1996) (1995). *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus, 2 vols.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icària.
- Mannheim, K. (1986) (1928). "Il problema delle generazioni", in C.Saraceno (ed.), *Età e corso della vita*, Milano, Il Mulino: 29-60.
- Mendel, G. (1972) (1969). *La crisis de las generaciones*. Barcelona: Península.
- Michaud, E. (1996). "'Soldados de una idea': los jóvenes bajo el Tercer Reich", in Levi & Schmitt (eds.), vol. II: 347-380.
- Nuttal, J. (1974) (1968). *Las culturas de posguerra*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ortega y Gasset, J. (1955) (1923). "La idea de las generaciones", *Obras completas*, Madrid, Revista de Occidente.
- Parsons, T. (1972) (1942). "Age and Sex in the Social Structure of the United States", in Manning & Truzzi (eds.), *Youth and Sociology*, New Jersey, Prentice-Hall: 136-147
- Roszak, T. (1973) (1968). *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, New York, McGraw-Hill.
- Unesco (1983). *La juventud en la década de los 80*. Salamanca: Sigueme.

Bibliografía sobre América Latina

- Agurto, I. & Canales, M. et al. (1985). *Razones y Subversiones*. Santiago: ECO/FOLICO/SEPADE.
- Balardini, S. (2002). "Córdoba, 'cordobazo' y después. Mutaciones del movimiento juvenil en Argentina". En Feixa, C.; Saura, J. R; Costa, C. (eds.). *Movimientos Juveniles. De la globalización a la antiglobalización*. Barcelona: Ariel.
- Caccia-Bava, A.; Feixa, C. & González, Y. (eds.). (2004). *Jovens na América Latina*. Sao Paulo: Escrituras.
- Cubides, H. J; Laverde, M. C. & Valderrama, C. E. (eds.) (1998). *'Viviendo a toda'. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá: Fundación Universidad Central.
- Faletto, E. (1986). "La juventud como movimiento social", *Revista de Estudios de Juventud*, Madrid, 20, pp. 71-81.
- Feixa, C. (2002). "La construcción social de la infancia y la juventud en América Latina", Red de Estudios sobre Infancia y Juventud de América Latina, Sao Paulo (Brasil). www.marilia.unesp.br/seminario/reijal.html. (Visitada el 05/02/2005).
- Feixa, C.; González, Y. (2005) "The Socio-Cultural Construction of Youth in Latin America: Achievements and Failures", in H. Helve & G. Holm (eds.), *Contemporary Youth Research: Local Expressions and Global Connections*, Burlington (USA) and Andershot (England), Ashgate, pp. 241-256.
- González, Y. (2002). "Que los Viejos se Vayan a Sus Casas". Juventud y Vanguardias en Chile y América Latina. En: C. Feixa; C. Costa & J. Saura, (eds.), *Movimientos Juveniles. De la globalización a la antiglobalización*, Barcelona, Ariel, pp. 59-91.
- Gurrieri, A.; Torres-Rivas, E. et al. (1971). *Estudios sobre la juventud marginal latinoamericana*. México: Siglo XXI/Editorial Universitaria.
- Margulis, M. (ed.) (1997). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Mariátegui, J. C. (1988). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Barcelona: Crítica-Grijalbo. (Orig. 1928. Lima: Biblioteca Amauta).

- Marín, M. & Muñoz, G. (2002). *Secretos de Mutantes. Música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá: Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.
- Mattelart, M. (1970). *Juventud Chilena, Rebeldía y Conformismo*. Santiago: Ed Universitaria.
- Medina, G. (ed.) (2000). *Aproximaciones a la diversidad de lo juvenil*. México: El Colegio de México.
- Medina Echavarría, G. (1967). *La Juventud Latinoamericana como Campo de Investigación Social*. México: Siglo XXI.
- Padilla, J. (ed.) (1998). *La construcción de lo Juvenil*. México: Causa Joven.
- Martín-Barbero, J. (1998). "Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad", en Cubides, Laverde & Valderrama (eds.), pp. 22-37.
- Ponce, A. (1960) (1938). *Psicología de la Adolescencia*. México: UTEHA.
- Reguillo, R. (2001). *Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires: Norma.
- Rodó, J. E. (1961). *Ariel*. México: Espasa-Calpe Mexicana.
- Solari, A. (1971). *Algunas Reflexiones Sobre la Juventud Latinoamericana*. Santiago: CEPAL/ILPES.
- Valenzuela, J. M. (1988). *¡A la brava ése! Cholos, punks, chavos banda*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte [2ª ed. corregida y aumentada, 1998].
- Vasconcelos, J. (1925). *La Raza Cósmica*. Barcelona.

EL OTRO EN LÉVINAS:
Una salida a la encrucijada sujeto–objeto
y su pertinencia en las ciencias sociales

Juan Carlos Aguirre García
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

EL OTRO EN LÉVINAS:

Una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales

Juan Carlos Aguirre García

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

• **Resumen:** Para Lévinas, la relación con el Otro no hace referencia a una ontología previa, sino que rompe el “englobamiento” totalizante y totalitario de la mirada formal e ingenua, la cual intenta apresar categorías teóricas que predicen «imprecisamente» su morar en el mundo; es la mudanza originaria que se funda en la experiencia y en el tiempo interior que le permiten al otro ser absolutamente Otro. La relación con el Otro se abre a modo de responsabilidad hacia una persona inenglobable, vaciada a lo infinito, en una exterioridad que va más allá de la objetividad. En “Totalidad e Infinito”, Lévinas plantea la posibilidad de romper el encantamiento que se genera cuando se intenta poseer al otro, totalidad donde la subjetividad y la infinitud quedan encalladas, siendo el sujeto cautivo de sí mismo.

Palabras clave: Totalidad, Infinito, Otro, Rostro, Alteridad, Desbordamiento.

• **Resumo:** Para Levinas, a relação com o Outro não faz referência a uma ontologia prévia, porém quebra o “englobamento” totalizador e totalitário do olhar formal e ingênuo, o qual tenta apressar categorias (teóricas) que predizem «imprecissamente» seu residir no mundo; é a mudança original que se fundamenta na experiência e no tempo interior que lhe permitem ser absolutamente Outro. A relação com o Outro abre-se como uma responsabilidade, do homem “inenglobável”, vaziado ao infinito, a uma exterioridade que vai além da objetividade. Em “Totalidade e Infinito”, Levinas plantea a possibilidade de quebrar o encantamento que é gerado quando se tenta possuir ao outro, totalidade aonde a subjetividade e a infinitude ficam encalhadas, sendo o sujeito cautivo de si mesmo.

Palavras chave: Totalidade; Infinito; Outro; Rosto; Alteridade; Desbordamento.

• **Abstract:** For Lévinas, the relationship with the Other does not refer to a previous ontology but breaks the totalizing and totalitarian “enclosure” from the formal and naïve look that tries to capture theoretical categories that “imprecisely” predict their dwelling in the world; it is the original transition based on experience and on internal time, which allow the other to become absolutely Other. The relationship with the Other opens up in a modality of responsibility towards a person who cannot be enclosed but is poured out to the infinite, in an exteriority that goes beyond objectivity. In “Totality and Infinite”, Lévinas points out the possibility of breaking the spell generated when one tries to possess the other, a totality where subjectivity and infinitude run aground, leaving the subject as a prisoner of him or herself.

Key words: Totality, Infinite, Other, Face, Otherness, Overflowing.

EL OTRO EN LÉVINAS: Una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales*

Juan Carlos Aguirre García**
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri***

**-I. Introducción. -II. El Laberinto de la incerteza. -III. Ruptura de la totalidad. -
IV. El Otro como infinito. -V. Conclusiones. -Bibliografía.**

*Primera versión recibida abril 24 de 2006; versión final aceptada julio 30 de 2006
(Eds.)*

I. Introducción

Pese a las reflexiones que sobre el hombre y la mujer se enuncian a modo de vuelta a la sacralidad, muchos discursos están viciados aún de pretensiones omni-comprensivas, de ilusión por el hallazgo de métodos que agoten lo humano. Tales discursos que pululan en aulas, eventos, investigaciones, pasan de mano en mano situando la reflexión en el terreno de las meras argumentaciones donde sólo de soslayo aparece el sujeto de carne y hueso.

En este sentido, el presente escrito lo hemos construido desde cuatro partes, a saber: en la primera, *El laberinto de la incerteza*, se plantea cómo la modernidad, fallidamente, ha intentado universalizar a los sujetos en individuos mediante una razón universal, una experiencia-objetiva y un tiempo absoluto; meta-relatos totalizadores que contienen la subjetividad a través de categorías formales o teóricas. Ante tal obturación y, como segunda parte, se expone la *Ruptura de la totalidad* a través de dos secciones: *el otro como absolutamente Otro* en la que se cuestiona la adecuación del objeto al sujeto, donde el Otro se nos hace imposible de apresar por medio de teorizaciones; el Otro, en su inadecuación, es el que nos permite llegar a comprender la excedencia de su ser. Dicha excedencia nos da paso a la siguiente sección: *Infinito*, donde la ruptura se ofrece como desbordamiento y como posibilidad de in-contención; en ella, se tiene en cuenta la experiencia vivida, los

* El presente artículo es fruto de un diálogo de saberes desde nuestros proyectos de posgrado: *La fenomenología como fundamento de las ciencias humanas* e *Investigación y subjetividad*. Proyectos de Maestría y Doctorado respectivamente.

** Juan Carlos Aguirre García (jcaguirre@unicauca.edu.co). Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Maestría en Filosofía de la Universidad de Caldas. Profesor Universidad del Cauca.

*** Luis Guillermo Jaramillo Echeverri (ljaramillo@unicauca.edu.co). Licenciado en Educación Física de la Universidad de Caldas. Maestría en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales. Candidato a Doctor en Educación. Departamento de Educación y Psicología. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal). Profesor Universidad del Cauca.

tiempos interiores y lugares otros que posibilitan la construcción de conocimientos contextualizados.

En la tercera parte, *El Otro como infinito*, aparece el concepto del Otro en la dimensión de altura y abatimiento, en tanto éste se nos presenta como irreductible; o sea, con Rostro representado en la cara del pobre, la viuda, el extranjero. El Infinito en el Otro se nos revela a través de la *mirada y la luz* (primera sección), en la que éste no se nos aparece de modo abstracto sino que nos compromete más allá de la aparente externalidad. La relación es con un ser que se hace carne a través del *Rostro y la palabra* (segunda sección), es alguien que habla en lo indecible de las palabras revaluando permanentemente la in-contención de su lenguaje. El Otro no es meramente alguien que se comunica, más allá; es alguien que acontece, es *Rostro que significa* (tercera sección) en el cara-a-cara del encuentro original, en el sentido originario que le permite co-nacer.

Lo que queremos desplegar como *conclusión* (inconclusa), es cómo el Infinito es un ser encarnado con Rostro que demanda una respuesta más allá de lo dicho, y una responsabilidad que nos permite asumirlo como alguien sobre el cual “*no puedo poder*” (Lévinas, 1977, p.63).

II. El laberinto de la incerteza

La sensación que tenemos de encontrarnos en un mundo que nos apresa bajo categorías teóricas, la expresa claramente Zemelman (2005) cuando considera que muchas veces la realidad avanza a saltos agigantados, mientras los investigadores e investigadoras tratamos de asirla por medio de explicaciones y comprensiones teóricas. Cuando creemos que la estamos alcanzando, ésta nuevamente avanza dejando una estela de infortunio al no encontrarnos seguros y seguras de que aquello que comprendimos no fue del todo cierto.

En la presentación del texto *Totalidad e Infinito*, Lévinas inicia con una cita del Quijote en la que pone de manifiesto cómo podemos encontrarnos en un mundo que hemos encantado y hechizado con pretensiones omni-comprensivas de verdad, sin saber a “ciencia cierta” que aquello que decimos de la realidad es realmente lo que se dice de ella; así, entonces, todo aparecer del ser puede ser una posible apariencia y la manifestación de las cosas —el testimonio de la conciencia— se puede presentar como el efecto de una cierta magia.

Empezamos a hechizar un mundo en el que nos sentimos cómodos y encantados en razones formales que los otros comienzan a creerse y con base en ellas a tener certeza de cómo viven y cómo vivimos. Don Quijote, en su delirio, comenta a Sancho la angustia de no sentirse a gusto con lo que dicen los encantadores de su realidad:

“Los que me han encantado habrán tomado esa apariencia y semejanza; porque es fácil a los encantadores tomar la figura que se les antoja, y habrán tomado las destos nuestros amigos para darte a ti ocasión de que pienses lo que piensas y ponerte en un laberinto de imaginaciones, [in-certezas] que no aciertes a salir dél, aunque tuvieses la soga de Teseo” (De Cervantes, 1997, p. 462).

Igual que Don Quijote, podemos encontrarnos en un laberinto de in-certezas al preguntarnos si lo que dicen los encantadores de nosotros es realmente lo que nosotros pensamos de nosotros mismos. Este fue el desarrollo que tuvo la humanidad moderna al

mostrarnos un mundo igualitario de certezas y progresos. *“El mundo social por malo que fuera, podía ser mejorado, y mejorado para todos; sin embargo, es necesario destacar que no se afirmaba que el individuo se volvería necesariamente mejor en el sentido moral”* (Wallerstein, 2001, p. 178). Crecimos en un mundo universal y optimista de desarrollo. Don Quijote nos revela la modernidad de su encarcelamiento al encontrarse en medio de máscaras impuestas sólo por la razón unívoca.

La modernidad nos ha velado la realidad al ponernos en frente celofanes de colores que nos hacen ver al ser humano distorsionado, sin un tiempo y un lugar; es decir, a-histórico y geo-culturalmente uniforme, vedado para reconocerle en sus especificidades. Para Lévinas, los filósofos y científicos han hablado tan incesantemente sobre la centralidad del individuo en este mundo moderno, que han hecho de la modernidad una promesa homogénea y lineal de entendimiento de la vida.

Ello influyó, obviamente, en nuestra sociedad, al instaurarse instituciones que se fundamentaron en un principio de igualdad, en el primado de una razón “justa” que correspondiera a la cordura y al buen juicio, que superara los desmanes ocasionados por una irracionalidad fundada en un mundo mítico. Se empieza así a asistir a una fiesta de disfraces en la que cada participante moderno plantea su postulado formal (teorético), aduciendo que su propuesta de sociedad progresista es más acertada que la de sus coetáneos. La promesa de vivir en un mundo mejor hace que aceptemos la legalidad de que somos iguales; paradójicamente, no podemos aspirar a que el sujeto sea visto en su «verdad». *“El tema del hechizamiento, de lo real o de una basta mascarada de la apariencia que dormita en todo aparecer la atraviesa de una parte a otra”* (Lévinas, 1977, p. 10). El mismo Lévinas se pregunta: *“¿Reconocería la conciencia su propio hechizamiento, mientras está perdida en un laberinto de in-certeza y su seguridad ‘sin escrúpulo’ se asemeja al embrutecimiento?”* (Ibíd.)

En la modernidad, la filosofía y la ciencia de occidente comienzan a hacer estragos en los procesos de la subjetividad del individuo al intentar totalizarlo en una objetividad exterior que remite a lo observado, al ente como cosa, en un primado metodológico de neutralidad valorativa en el que la experiencia recurre sólo al pensamiento formal y causal, que se muestra como totalidad. La *totalidad* es para Lévinas el tributo que se paga por el aplazamiento de la alienación fundamental; alienación que nos remite a un tiempo universal, reducido a etapas y disciplinas específicas, en un intento de igualdad de derechos humanos que en su inversión se vuelven excluyentes, así las categorías formales y refractarias se encuentren legalmente formuladas. *“En la totalidad, los individuos son meros portadores de fuerzas que los dirigen a sus espaldas. Toman prestado un sentido (sentido invisible fuera de ella). La unicidad de cada presente es sacrificada incesantemente a un porvenir convocado a despejar su sentido objetivo”* (Ibíd., p. 48).

En la totalidad se mira el objeto externo y se plasma explicativamente; se carece de sentido, de la trascendencia por el significado de lo que es el objeto para ese sujeto. La constitución del objeto en el sujeto se desvanece en prejuicios contaminadores que permiten entenderlo como ‘real’, alejado de un contexto y purificado de las más hondas subjetividades que pueden aniquilar la razón. El conocimiento en la totalidad se encuentra fuera del sujeto; éste, más bien, hace parte de las regularidades estructurales que se presentan mecánicamente en un medio natural o cultural.

Conocer totalitariamente es controlar, luego confirmar, para después legislar y, por último, unificar en un tiempo-espacio la experiencia del individuo para hacerla objetiva. Lévinas cuestiona la totalidad a manera de pregunta, como interpelación pero también

como contra-pregunta; es decir, como posibilidad, con la esperanza del desenmascaramiento y deshechizamiento para liberar al sujeto de su contenido total y desbordarlo en trascendencia de emancipación infinita: ¿Los seres particulares entregan su verdad en un todo en el que se desvanece su exterioridad? ¿El último acontecimiento del ser tiene lugar, por el contrario, con la irrupción de esta exterioridad?

A continuación veremos cómo la primera pregunta, en un intento fallido de la modernidad, ha intentado universalizar a los sujetos en una razón universal y en una objetividad de la experiencia y la historia como meta-relatos que visibiliza a individuos y no a sujetos.

2.1 La universalidad de la razón: alienación de la singularidad en el anonimato

El afirmar que la realidad forma parte de cánones prediseñados, contenidos en paquetes escriturales formales, hace de la Ilustración la época del buen juicio, del experto y del poseer la mayoría de edad para desempeñarse intelectualmente en una sociedad de iguales. Las obras¹ empiezan a ser garantes de iluminación, posibilidad para salir de la ignorancia frente a la ignominia de ser iletrado y menor en conocimiento y verdad. En esta pretensión, la totalidad se convierte en respuesta a partir de las obras para que los hombres empiecen a ser guiados hacia una verdad que hasta el momento les había sido vedada.

Para Lévinas, las obras características de la totalidad reproducen la objetivación de la intencionalidad subjetiva, separada de la singularidad de los sujetos para que éstos puedan entregarse, en disponibilidad, a quien pueda poseerla. Las obras empiezan a carecer de sentido, en tanto en ellas se encuentra la materialidad de los sujetos, escondiendo todo intento de subjetividad; cada cual, en su anonimato, se esconde tras sus escritos formales, tras sus silogismos, y muestra un mundo claro, transparente y despersonalizado, algo que puede ser absorbido por otro anónimo, el cual construirá otra faz de objetividad sobre la obra estudiada.

La totalidad llega entonces a alienar la singularidad; la pone en relación con la obra, mas no con su ser en el mundo; la coloca en la pre-disposición de lo dicho y la aleja del acontecimiento, del ser tal y como se nos presenta, para poder captarlo sin más. Los lentes de la totalidad nos generan presbicia al ver un más allá teórico, distorsionado de lo físicamente visible. La singularidad deja de ser singular para volverse universal, para pensar aquello que los contenidos nos exigen considerar. La singularidad queda contenida en la caja de la razón universal y empieza a pasar de mano en mano, predispuesta a la obra, configurando la concretización del anonimato en la misma humanidad. Para Lévinas, esta despersonalización es la esencia de la totalidad.

Nuestra mirada de la realidad ya no se nos vuelve extraña; empezamos a ver sus distinciones mediante el reflejo teórico de lo que se nos muestra y la encuadramos en marcos de obras formales que de manera determinista muestran los senderos por los que nos debemos seguir moviendo. Así fue como las culturas occidentales-progresistas miraron aquellas obras que necesitaban de progreso, marginales en intelectualidad y conocimiento «científico»; primó una mono-cultura del saber en detrimento de saberes-otros que, sin lentes formales, veían y sentían la realidad de manera distinta.

¹ Por *obra* no se entiende el sentido amplio que la palabra denota, específicamente, como todo hacer del hombre en el mundo; sino como aquellas producciones que del intelecto humano se condensan en textos escritos que reflejan un conocimiento cerrado y objetivo de la realidad. Para Lévinas, el sujeto de obras reduce su singularidad a exterioridades que se entregan a análisis y explicaciones causales (p. 40).

En la modernidad, aquellos sujetos que se apartaren de la *razón universal* no podrían con suficiencia dar cuenta de su ser en el mundo ni de la explicación que ello comporta. Para ser consecuente con la visión ilustrada del momento, debían ser individuos que argumentaran sobre temas de *ciencia* y “*que no representaran necesariamente una singularidad indisoluble que hay que tener en cuenta para comprender la verdad objetiva, o formal, de los procesos y de las estructuras*” (Lévinas., p. 41). La obra subsume la singularidad y resalta la razón; en lo subsumido se aniquilan también la subjetividad, la ética, la estética, lo corpóreo²; es decir, la encarnación en un mundo que no nos es del todo extraño y hostil.

2.2 La objetividad de la totalidad

Unida a la razón universal, se encuentra la objetividad como ese esfuerzo que hace el observador por ser neutral, fisiológicamente atento a todo aquello que se le presenta en el mundo. La objetividad de la totalidad es esa mirada que se hace frente al otro y frente a lo otro que es externo, sin afectarnos.

En la objetividad, por influencia de la obra universal, el individuo pensante comienza a tener una actitud verificacionista en aquello que hace; sospecha de lo que no es palpable a su organismo. Le cuesta pensar que existe un más allá que no le es encubierto, pero cuyos territorios de finitud —en la determinación de su ser— le parece imposible franquear. Junto con la singularidad, la moral social ha sido englobada en la totalidad, en la alienación de la subjetividad; en ella (la subjetividad), la condensación de recorridos y memorias, las voces y aspiraciones colectivas y la trama de lenguajes y experiencias múltiples, quedan reducidas a una objetividad que sólo muestra lo visto mediante la argumentación formal, ocultando por ende todo aquello que le es imposible contener.

La experiencia en la totalidad no es ya una experiencia vivida, encarnada, sino una experiencia objetiva; experiencia que remite a la formalidad de lo pensante, de la totalidad englobante, la obturación por excelencia. Se limitará así la experiencia-objetiva al equívoco de la alienación-trascendencia que tiene como fundamento último una corporalidad y su ambigüedad. Es decir, un cuerpo-objeto que desea finitamente el vacío existencial de la totalidad.

Con la experiencia-objetiva queda también reducida la historia a un tiempo absoluto, minimizada la singularidad a sincronía (tiempo ordenado). Por tanto, la historia que nos muestran los «historiadores e historiadoras» se remite a un sujeto de obras, de exterioridades, de hechos y explicaciones causales. El tiempo de la totalidad es la historia contenida en el *hecho* objetivo de lo sucedido que presenta el pasado como lo anecdótico y exótico de la experiencia humana. Es el tiempo localizado en el occidente de las luces que se esparce y recoge los tiempos-otros reconocidos como asincrónicos e irracionales porque no responden a una lógica de verdad objetiva. Los tiempo-otros desaparecen, sólo existe el tiempo universal, el que cuenta la «verdadera» historia de cómo sucedieron los hechos. El tiempo *interior*, el tiempo que pertenece al hombre y la mujer singular, se obnubila y engloba en el tiempo universal. La interioridad y la singularidad quedan sacrificadas.

² *Lo corpóreo* es un adjetivo calificativo sustantivado, relativo a la corporeidad. *La corporeidad* es una condición concreta de presencia, participación y significación del hombre en el mundo. Como condición objetiva, la corporeidad es el substrato sobre el cual se construye la motricidad. Como vivencia subjetiva, la corporeidad es fruto de la construcción de la motricidad (Kolyniak, 2005, p. 33).

Mediante la totalidad histórica, “*los hombres tienen una vida interior cerrada a aquel que, sin embargo, aprehende los movimientos globales de los grupos humanos*” (Lévinas, p. 81).

III. Ruptura de la totalidad:

Contenidos en la universalidad de la razón, en la experiencia-objetiva y en el tiempo universal que nos encasilla como individuos de obras *totales* y no de intencionalidades, podríamos preguntarnos entonces: ¿qué hacer para pensar más allá de la totalidad?, ¿cómo quebrar el recipiente objetivo que contiene la singularidad, la experiencia como acontecimiento y el tiempo interior de la historia? Cuestionamientos que intentamos desbordar en el presente apartado, los cuales se convierten en puntos de fuga para Lévinas como posibles alternativas frente a la dicotomía «sujeto-objeto».

3.1 El otro como absolutamente Otro

Una de las posibilidades es empezar a cuestionar la distancia sujeto-objeto; es decir, el recorrido con el que el observador se dirige neutralmente al Otro. Mirar el recorrido mismo, es pensar cómo la trayectoria es constituyente de la relación y no sólo causalidad de la misma. Los seres no existen en la en-globalidad de la relación sino en el trayecto del sujeto con relación al Otro; de este modo, no existe una intencionalidad totalitaria de acomodación representacional del objeto, sino la significación del Otro en tanto es para un alguien, para un sujeto.

En este sentido, sujeto y objeto se encuentran implicados entre sí; son en la relación, en la coexistencia, sin pretensiones de alcance totalitario; apresar el objeto totalitariamente es caer bajo la trampa del contenido absoluto, de la verificación observacional más no remisional³. El objeto afecta al sujeto y hace parte de él, conservando de esta manera su alteridad, la originalidad de su ser.

Lo anterior implica ver al Otro como algo que se escapa del poder del sujeto; responde más bien a una experiencia y temporalidad que no le pertenecen; pero que a su vez las lleva implicadas y co-implicadas como absolutamente Otro. Este rompimiento y desbordamiento de la relación totalitaria del ser, es para Lévinas, emergencia de posibilidades para que los “*entes comprometidos en el ser y personales, [estén] convocados a responder por su proceso y, en consecuencia (...) entes que pueden hablar en lugar de prestar sus labios a una palabra anónima de la historia*” (Lévinas, p. 49).

Hablar, desde esta perspectiva, implica ser actor y constructor de una historia que rompe con el universalismo y se presenta como nacimiento de la interioridad —hecha manifiesta en el *secreto* de sujetos— la cual no hace parte del pensamiento total. Para ello, Lévinas recurre al concepto de *excedencia* como algo que va más allá de la totalidad; o sea, que le es exterior, que se rompe y se fractura en su obturación al ser constitutiva en el interior de la totalidad, de la historia y de la experiencia. La excedencia por tanto es aquello

³ Son conocidos los ejemplos que la hermenéutica trae para demostrar la diferencia entre estos dos tipos de mirada: la cotidiana describe un mundo, un conjunto de significados y relaciones; la observacional describe las cosas y los otros en tanto distanciados del ser humano y por ello susceptibles de ser tomados como «objetos». El ver cotidiano es un ver remisional, en el trato con las cosas siempre nos remitimos a lo que hacemos, a lo que nos ocupa. (Herrera, 2002, p. 4).

que no se aleja de la experiencia y la historia sino que las recoge; ella rompe la vasija totalitaria del englobamiento que intenta apresar al Otro.

La exterioridad del Otro ya no es la ambigua exterioridad objetiva de la verificación; es relacional, es la exterioridad que rompe con la objetividad para colocarse en el plano de la trascendencia, del respeto y de la responsabilidad en la que se siente pasión (del verbo *padecer*) por el Otro, más allá de la imagen corporal con la que éste se presenta. Es una exterioridad que invoca a la trascendencia, a algo que sobrepasa el sentido fisiológico e ingresa a territorios donde se está co-implicado. Esta trascendencia, Lévinas la expresa con el término de *Infinito*, el cual irrumpe violentamente como excedencia del ser respecto al pensamiento que pretende contenerlo. ¿Cómo el infinito fractura la totalidad? Para Lévinas, el infinito es la posibilidad de salir del encantamiento; al respecto, intentaremos precisarlo sin el ánimo de agotar su interpretación.

3.2 Infinito: la ruptura como desbordamiento

Iniciamos haciendo referencia, como lo esbozamos anteriormente, a que el objeto por excelencia no se presenta como *adecuación* al sujeto; lo que constituye su verdadero ser es su capacidad de *inadecuación*. Aquí la intencionalidad juega un papel importante para Lévinas, en tanto permite que la consciencia adquiera su nivel fundamental: “la intencionalidad supone ya la idea de lo infinito, la *inadecuación* por excelencia” (Ibíd., p. 53).

En la medida en que el sujeto se siente afectado por el Otro, la forma de relación cambia, por cuanto la intención conlleva una experiencia, una forma de relación subjetiva en la que emerge con fuerza la responsabilidad en el dar cuenta de mi acercamiento a ese Otro. La representación no sería ya de distancia sino de relación, en la que no se presenta una sola interpretación de lo visto o tocado, sino de múltiples interpretaciones, luces y *acontecimientos* que permiten develamientos insospechados gracias a la apertura del ser.

El infinito rebasa el pensamiento en un sentido distinto al de la adecuación. Ésta se evapora al carecer de categorías formales que acartonan o empaquetan al Otro. Lo *a-priori* formal es desbordado para dar emergencia a lo infinito de la relación; es la posibilidad que tiene el sujeto de diluirse en ese Otro que se le vuelve extraño, pero que, al ser extraño, se torna in-objetable al verse también en aquello que quiere ver.

La idea de lo infinito, cuyo *modo de ser* va más allá, hasta la in-finitud o in-finición de lo infinito, se produce como revelación, como una puesta en mí, como

“... el hecho inverosímil en el que un ser separado, fijado en su identidad, el mismo, el yo contiene sin embargo en sí lo que no puede contener, ni recibir por la sola virtud de su identidad. La subjetividad realiza estas exigencias imposibles: el hecho asombroso de contener más de lo que es posible contener” (Lévinas, p. 52).

Esta in-contención coloca al sujeto en esperanza de realización en tanto su capacidad se extralimita más allá de lo que las ideas formales dicen acerca de su ser; rompe con los aparentes niveles de igualdad social y lo muestra como constructor de una identidad que se sale de la mordaz tipificación del rol. Contener más de lo que se es capaz de contener es poner en evidencia la *totalidad* en su sedimentación objetiva y paralizante, carente de intencionalidad.

Ahora bien, contener más de lo que se es capaz de contener no significa abarcar o englobar con el pensamiento la totalidad del ser; si así fuera, se volvería atrás, en tanto es precisamente el pensamiento de la formalidad el que obturó el ser en su subjetividad. No es mediante categorías formales como el ser sale de su adecuación; no es con la explicación teórica como se da solución a la emancipación del ser; no es por la función interior del pensamiento constituyente; por el contrario, *“contener más de lo que se es capaz de contener es, en todo momento, hacer estallar los cuadros de un contenido pensado, superar las barreras de la inmanencia...”* de lo sedimentado (Ibíd., 53).

En el infinito, la experiencia cobra valor, es constituyente del ser y no derivativa; por ser un pensamiento que desborda lo que piensa, es una experiencia que pasa de la objetividad a lo implicativo en la inadecuación que se establece con el Otro; es la experiencia de la afectación; es la experiencia que nos permite comprender al Otro como absolutamente Otro y no como adición del ente formal. La experiencia implicativa es la que desborda el pensamiento y nos permite salir de lo establecido, vivir y sentir ese Otro y siendo Yo, poder ser Otro al fin; ello gracias a las riquezas que nos brinda la relación.

Para Lévinas, el Otro es precisamente lo que no se puede neutralizar en un contenido conceptual, menos aún en juicios de valor teórico; esto lo pondría a nuestra disposición y quedaría reducido al Mismo. Al no poderlo neutralizar, nos vemos en la imposibilidad de encontrar una manera distinta de relación, la indeseabilidad de alejarnos y acercarnos, lo inexplicable que exige una forma de relación distinta. El Otro como absoluto pasa a ser trascendencia anterior a toda razón y a todo universal.

Por último, lo infinito desborda el contenido casuístico de la historia universal; los lechos temporales se salen del río del tiempo universal; el desbordamiento empieza a inundar otras formas de ser y estar; la homocronía se vuelve heterocronía; en la infinitud, cada ser tiene su tiempo, es decir, su *interioridad*. Esta interioridad se resiste a la *totalización*.

El tiempo pasa de ser universal a di-versal; en la emergencia de las temporalidades, los seres se pueden reconocer en su singularidad, y con ella cobran sentido procesos constituyentes como la memoria, el recuerdo, el olvido, lo vivido; en sí, el sujeto nace en su historicidad y se reconoce en ella, sale del anonimato; ya no es objeto de mercancía ni esclavo de un tiempo que le prevé lo que será su existencia. La infinitud permite que las temporalidades de los seres se encuentren y se reconozcan como otras, sin ser domesticadas; reconocidas como posibilidad de encuentro y enunciación. Como diría Lévinas: *“todo momento del tiempo histórico, en el que comienza la acción, es, a fin de cuentas, nacimiento, y rompe, en consecuencia, el tiempo continuo de la historia”* (Ibíd., p. 53).

IV. El Otro como infinito

Los apartados precedentes han permitido acercarnos a algunas tesis de Lévinas que, en la medida en que cuestionan la totalidad caracterizan el concepto de Infinito, permitiendo que la experiencia adquiera un nuevo estatus y que el Otro desborde toda tematización. Sin embargo, aún falta por examinar en la propuesta levinasiana, el modo de acceso al Otro y, si es posible, su comprensión.

En primer lugar, es preciso resaltar que Otro, para Lévinas, no es algo que se da a nuestra conciencia y en ella quede atrapado; si en algo es enfático el autor es en proclamar que la relación del Otro al Mismo no se da en términos de identidad, como diciendo $A = A$,

o como románticamente lo expresan los defensores de los Derechos Humanos: “todos somos iguales”. Para Lévinas “el Otro es el Otro. El Otro en tanto que otro, tal y como se expresó antes, se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento —glorioso abatimiento—; tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano y, a la vez, del señor llamado a investir y a justificar mi libertad” (Lévinas, 1977, p. 262).

En segundo lugar, brota de la misma cita mencionada una consideración preponderante: la relación con el Otro no puede vivirse en el anonimato; exige que tanto yo como el Otro nos enfrentemos existencialmente, más allá de un tercero, que lo único que haría sería abarcarnos como espectador y, en esa medida, sólo daría fe de nuestro encuentro, hasta no verse implicado él mismo en la experiencia originaria de ese encuentro.

De lo anterior aparece como conclusión que, al ser la relación Yo–Otro un encuentro que se testifica en la experiencia, no hay posibilidad de abstraer a ninguno de los participantes; por el contrario, la relación original es constatada en el cara-a-cara mismo que la constituye. Ateniéndonos a los anteriores enunciados, este apartado final reflexionará sobre la importancia del Rostro en el encuentro con el Otro, el saber que de la epifanía del Rostro brota la modificación que del discurso debe hacerse en tanto revaluación del lenguaje.

4.1 El Otro, la mirada, la luz

Hay múltiples imágenes que nos arroban (aunque cada vez estén pasando más inadvertidas): el mar que supera los alcances de nuestros ojos, la tarde que muere abrigada con variados y extraños colores, el verde intenso de los prados en las mañanas despejadas... Estos espectáculos han ido transitando por nuestra mirada con tanta frecuencia que se nos han vuelto ordinarios y, en esa medida, ni siquiera les dedicamos un segundo de admiración.

De igual forma, pasan frente a nosotros cantidades de rostros de todos los tonos, formas y expresiones; se ofrecen a nuestra mirada e, igualmente, nuestra actitud natural ha hecho que pierdan toda novedad, no importando si es un compañero de trabajo, alguien que nos presta un servicio e, incluso, los seres que más amamos. Los rostros se han vuelto tan habituales como los demás seres (por no decir “objetos”) que conforman nuestro cuadro perceptivo. Es precisamente esto lo que ha permitido totalizar aquello que se presenta a los sentidos; volverlo objeto de estudio; incluso lo humano.

La pregunta muy puntual de Lévinas es: “¿en qué señala la epifanía como rostro, una relación diferente de aquella que caracteriza a toda nuestra experiencia sensible?” (Ibid., p. 201). Como en las preguntas complejas, ésta encierra un supuesto: el rostro del Otro exige una mirada distinta de aquella con la cual se mira el árbol, la casa o el pájaro que se desplaza en el firmamento. En la sola pregunta que lanza Lévinas se encierra toda su postura vital.

Lo primero que señala Lévinas, como buen fenomenólogo, es que nuestra conciencia está volcada hacia los objetos que se muestran a la conciencia. ¿Círculo vicioso? No, intencionalidad: “nos encontramos siempre ante las cosas, el color es siempre extensión y objetivo, color de un vestido, de una hierba, de una pared, el sonido es ruido del coche que pasa, o voz del hombre que habla” (Ibid.). A tal sensibilidad, Lévinas agrega un elemento nuevo: el “gozo”. Este concepto le sirve para diferenciar la objetivación, con la que generalmente se mira al mundo, de aquello que corresponde a una mirada afectiva: “la

sensación recobra una «realidad» cuando se ve en ella, no el correlato subjetivo de cualidades objetivas, sino un gozo «anterior» a la cristalización de la conciencia» (Ibíd., p. 202). Por ende, sólo en la mirada afectiva se nos manifiesta gozoso el ser del otro.

Aunque creamos que en la visión sólo dos elementos entran en juego: ojo y cosa, Lévinas agrega otro elemento recurrido de la poesía platónica: la luz. No podríamos ver el objeto a secas; lo que vemos es al objeto en la luz. Lo más curioso es que al mirar el objeto, no miramos la luz; ésta aparece como el espacio vacío donde los objetos se dan. Sin embargo, la luz no es una “nada”; aun en el vacío, en la ausencia de todo objeto particular, *hay* el vacío mismo. La luz a la que aquí se refiere Lévinas es aquella que otorga una significación; en otras palabras, la visión se abre en una perspectiva y, de esa manera, se vuelve horizonte. Así pues, la luz condiciona las relaciones entre datos. No puede pretenderse, entonces, ver de frente y totalmente los objetos, pues éstos sólo se dan lateralmente al Mismo. Cuando se olvida el *hay* (espacio iluminado que asegura la condición de la significación de las cosas en el Mismo), la visión se satisface en lo finito en desmedro de lo infinito.

Si retornamos a la crítica que hace Lévinas de la totalidad, tenemos a ésta como la mirada que se da a la fachada de un monumental edificio. La perspectiva físico-matemática no toma su sentido del horizonte en el que recibe los objetos, sino de etapas que parten de lo sensible. Por tal motivo, las ciencias que brotan de esta perspectiva se centran sólo en la forma del edificio, a sabiendas de que éste guarda en su interior un silencio. Tal metáfora lleva a comprender que la alteridad no se da en la forma, porque si “*bajo la forma, las cosas se ocultan*” (Ibíd., p. 206), cuanto más el Otro, en su infinitud, trasciende toda fachada.

En conclusión, nuestra relación con el Otro no se da de un modo abstracto sino que nos compromete existencialmente; nuestra mirada hacia el Otro exige estar en un plano trascendente, donde la sensibilidad no sea la determinante, sino donde el Otro se muestre a la mirada pero no se revele en ella, donde su Rostro no nos deja indiferentes.

4.2 Rostro y palabra: la manifestación del infinito

Tal y como terminó el párrafo anterior, podríamos empezar reafirmando lo dicho: “el rostro está presente en su negación a ser contenido” (Ibíd., p. 207). La postura de Lévinas es muy radical: podría suponerse que al Otro no lo reconozco como Otro, en tanto singularidad, aunque me sería lícito englobarlo por pertenecer a la misma comunidad de género que el Mismo; pero no. La alteridad del Otro, si quiere conservarse como tal, debe darse en la trascendencia, que no es más que la visión del Otro como *infinitamente extranjero*⁴.

El rostro del Otro juega en todos los casos un papel preponderante en el acercamiento. Por un lado, está el rostro que me exige una mirada distinta, más cercana a la

⁴ Para comprender mejor el concepto que Lévinas maneja de *extranjero*, presentamos *in extenso* la siguiente cita: “*Lo absolutamente Otro es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo ‘tú’ o ‘nosotros’ no es un plural del ‘yo’. Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el «en nuestra casa». Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder. Escapa a mi aprehensión es un aspecto esencial, aún si dispongo de él. No está de lleno en mi lugar*” (p. 63).

contemplación; por otro lado, en el rostro aparece, se manifiesta, se expone el Otro. El concepto que utiliza Lévinas para nombrar este desnudarse es: “epifanía”⁵.

Podría sospechar alguien que, si bien el Otro se expone, ¿no se corre el riesgo de ser visto por nuestros ojos?; en otras palabras, ¿podemos ver del Otro algo más allá de lo que nuestros ojos ponen en él? Ha quedado confirmado a lo largo de los distintos fracasos de las ciencias objetivas, que la supuesta neutralidad teórica fue una ilusión. N. R. Hanson, Filósofo de la Ciencia, por ejemplo, sostiene que: “*los receptores de señales ópticas, no importa lo sensibles y exactos que sean, no pueden proporcionar todo lo que se necesita para observar la resistencia eléctrica. Se presupone también un conocimiento: la observación científica es, por tanto, una actividad «cargada de teoría»*” (Hanson, 1977, p.13). En tal caso, ¿es posible ver al otro como infinitamente Otro?

Una salida no extraña a la filosofía podría servirnos para romper esta aporía solipsista (en el sentido de que no vería al Otro sino que el otro sería un reflejo del Mismo); se trataría simplemente de decir: “tenemos que situarnos en un plano distinto, en el plano de la trascendencia”. Pero, ¿acaso no está cansada la sociedad de tantas elucubraciones? El camino elegido por Lévinas, si bien exige situarnos en el campo de lo trascendente, involucra un elemento que sirve de puente entre éste y lo inmanente: el lenguaje.

El lenguaje es lo único que permite establecer la diferencia absoluta; o sea, en el lenguaje el Otro puede manifestarse como infinitamente Otro. ¿Cómo caracteriza Lévinas el lenguaje? En primer lugar, “*el lenguaje es una relación entre términos separados*”; en segundo lugar, aunque la palabra del Otro aparezca frente a mí como tema, su presencia no se reabsorbe en su jerarquía de tema; en tercer lugar, al no poderse tematizar al Otro en su discurso, el Otro “*surge inevitablemente detrás de lo dicho*”; finalmente, palabra no significa necesariamente ruido: “*la palabra se pronuncia aun en el silencio*” (Lévinas, op. cit, p. 208).

De la concepción del Otro en tanto manifestado en el Rostro y el lenguaje pueden extraerse importantes reflexiones:

a. El rostro impele a una respuesta, nos cuestiona, exige no pasar inadvertido. Si bien la palabra que sale del Otro permite la relación con el Mismo, ésta no queda englobada en la esfera del Mismo; la presencia del Otro desborda cualquier afán tematizador: instaura su jerarquía de infinito.

b. Pero, de inmediato, esta relación Yo–Otro, generada en la visión del rostro, sólo es posible desplegarla en su autenticidad sobre un terreno ético. En cuanto infinito, el “*rostro se niega a la posesión, a mis poderes*” (Ibíd., p. 211). El primer movimiento que surge de ver al otro es el interés por descifrarlo; por tanto, el reconocer al Otro como no-tematizable, no es una debilidad; es, por el contrario, un desafío a nuestro poder. Frente a este desafío, el Yo puede pensar en la aniquilación del otro, “*El Otro es el único ser al que yo puedo querer matar*” (Ibíd., p. 212).

En esta instancia definitiva, cuando el cañón apunta al Rostro, éste, en medio de su “desnudez y miseria”, grita la imposibilidad del acto y “*me opone no una fuerza mayor*

⁵ Este término podría entenderse, atendiendo a su etimología, a la presentificación del Otro como “manifestación”. El término ha adquirido matices sagrados; por lo que la “epifanía” Lévinasiana podría definirse como la revelación del Otro, entendido este como dotado de “santidad” o absoluta separación.

—una energía evaluable y que se presenta a la conciencia como si fuese parte de un todo— sino la trascendencia misma de su ser con relación a este todo; no un superlativo de poder, sino precisamente lo infinito de la trascendencia” (Ibíd.). En este contexto, toda violencia fracasa pues ni en el homicidio podemos dominar al Otro: la tortura desgarrar, pero el rostro débil hace entender al verdugo que, más allá del dolor, ha triunfado en su absoluta Trascendencia.

c. Finito e infinito no se oponen como si fueran polos de una relación: “*Lo infinito supone lo finito que amplifica infinitamente*” (Ibíd., p. 209). Las viejas disputas sobre el objeto o el sujeto de la ciencia —en especial de las ciencias sociales— tienden a romperse mediante el “recibimiento del rostro”. El Otro, en la epifanía del rostro, nos señala la idea de lo Infinito; nuestro pensamiento, atado a lo finito, es desbordado en su capacidad. No es que Yo y Otro se opongan y, en la contradicción, surja una síntesis. En la relación, el Yo aprende del Otro sin ser contrariado, por lo que el recibimiento se da en la socialización.

Lo anterior nos ha permitido mostrar, tangencialmente, cómo en Lévinas el término Infinito no se convierte en un pretexto ideológico para defender la inagotable existencia de una entidad; por el contrario, es un esfuerzo honesto por situarlo en el ser de carne y hueso, con un rostro que demanda una respuesta, una voz que no se agota en lo dicho y una responsabilidad en la acogida. Queda finalmente reflexionar sobre si, en estas condiciones, es posible un conocimiento del Otro o, por el contrario, estamos condenados a la incertidumbre. De la respuesta de este interrogante dependerá la adopción de distintas posturas epistémicas en las ciencias sociales.

4.3 Rostro y significación

Para Lévinas, la expresión del rostro del Otro se distancia de aquellas manifestaciones cuyo interés es presentarse a una conciencia que tendría como fin unir los términos “*entre sí para establecer, a través de la distancia, las partes adyacentes en una totalidad, en la que los términos que se confrontan reciben ya su sentido de la situación creada por su comunidad, la cual, a su vez, debe la suya a los términos reunidos*” (Ibíd. p. 215). A este tipo de práctica la denomina “círculo de la comprensión” y, agrega, no es el acontecimiento original de la lógica del ser.

¿Cómo sustenta Lévinas este planteamiento? En primer lugar, el hecho de recurrir al rostro precisamente excluye la necesidad de un rostro que debe interpretarse. La expresión del rostro da testimonio de sí mismo y, a su vez, valida este testimonio. La inteligibilidad no depende, entonces, de quien acoge el rostro; el rostro en su epifanía da el inicio, el principado, la soberanía real “*que manda incondicionalmente*”. Más aún, si no se diera la expresión, el lenguaje quedaría reducido a un análisis mental, a un juego de conceptos que carecería de solidez, de su fuente originaria. Si se entiende el lenguaje como cambio de ideas sobre el mundo, como lugar que alberga las vicisitudes de la sinceridad y la mentira, puede entenderse cómo éste sólo es posible cuando “*la palabra renuncia precisamente a esa función de acto y entonces vuelve a su esencia de expresión*” (Ibíd. p. 215).

En segundo lugar, Lévinas deja claro que si bien el lenguaje nos permite un más allá de la apariencia, éste no nos da la interioridad del otro. Sería iluso pensar que a través del diálogo podemos aprehender la infinitud de una persona; si así fuera, el Otro no tendría

opción de mentir; sin embargo, precisamente, la mendacidad es posible porque la libertad del Otro se conserva en el lenguaje. Pero, y esto es lo valioso del encuentro con el rostro, la *“mentira y veracidad suponen ya la autenticidad absoluta del rostro, hecho privilegiado de la presentación del ser extraño a la alternativa de la verdad y no-verdad, que desbarata la ambigüedad de lo verdadero y lo falso”* (Ibíd.). En este contexto, la epifanía del rostro es una “palabra de honor” que bloquea toda sospecha en tanto que todo signo verbal está puesto en un lugar privilegiado, allí donde alguien significa algo a algún otro.

En tercer lugar, se ha dejado de lado —cuando no aparentemente recriminado— la participación del Mismo en el encuentro. Nada menos alejado del pensamiento de Lévinas que una aniquilación del Mismo en la relación; nadie más contundente que él en propender por la identidad tranquila del Mismo, la cual implica llenura, libertad, independencia. No es que el Otro violenta al Mismo, no es que para contemplar su infinitud el Mismo tenga que negarse, como si el Otro se situara en un plano de autoridad o como si fuese un ser sobrenatural al que habría que subyugarse. En la relación, el Otro *“permanece al nivel de quien lo recibe, sigue siendo terrestre. Esta presentación es la no-violencia por excelencia, porque, en lugar de herir mi libertad, la llama a la responsabilidad y la instauro”* (Ibíd. p. 216).

Los tres argumentos planteados permiten concluir que, a diferencia de lo que tradicionalmente se cree: “que el signo nos lleva a la significación”, es la significación la que hace posible todo signo. Significación aquí no está tomada en sentido lejano, es ni más ni menos que el cara-a-cara, el encuentro original. En la relación cara-a-cara no hay que buscar un sentido, pues *“el sentido es el rostro del otro y todo recurso a la palabra se coloca ya en el interior del cara-a-cara original del lenguaje”* (Ibíd., p. 220). Ya no es la subjetividad trascendental la que tiene el privilegio de constituir el sentido del Otro, pues al ser Infinito le queda imposible. De lo que se trata entonces es de romper con su hegemonía totalizadora, descentrarla, abrir la posibilidad de fundar estructuras partiendo de la sociedad, de *“la humanidad en los ojos que me miran”* (Ibíd., p. 222). La razón única, fuerte y neutra, queda iluminada, y en esa luz retrocede para dar paso al pluralismo como condición esencial de la razón.

Pero no podemos terminar este último apartado sin dar respuesta al interrogante con el que finalizó el anterior: la cuestión de la posibilidad de un acercamiento al Otro. Frente al idealismo de la totalidad, Lévinas asegura que el Otro no puede plantearse nunca como un concepto. Bastante ha insistido en que el Otro se manifiesta en el rostro que enuncia la exterioridad inviolable. Todo idealismo, toda conceptualización del Otro no es más que universalizarlo, volverlo algo tan abstracto que se pierda en él todo rasgo diverso. El idealismo, por tanto, elimina el lenguaje en la medida en que los interlocutores renuncian a su unicidad, no al desearse uno al otro, sino al desear lo universal:

“El lenguaje equivaldría a la constitución de instituciones razonables en las cuales lleva a ser objetiva y efectiva una razón impersonal que ya se abre en las personas que habla y sostiene ya su efectiva realidad: cada ser se coloca aparte de todos los demás, pero la voluntad de cada uno o la ipseidad, consiste, desde el comienzo, en querer lo universal o lo razonable, es decir, en negar su particularidad misma” (Lévinas, p. 230).

¿Estamos, pues, destinados a considerar al Otro en las vías meramente especulativas? El planteamiento de Lévinas, si bien desenmascara el idealismo, no deja el terreno abonado

para todo tipo de palabrería. Pocas líneas más allá afirma que “*la protesta contra la identificación de la voluntad en la razón no se complace en lo arbitrario*” (Ibíd. p. 231); en otras palabras, no basta una negación del sistema y la razón, como si hubiera que recibir al Otro en una actitud diferente a la que somos en tanto hombres. La alteridad tiene la certeza de la excedencia que, aunque lleva a cabo la infinitud de lo infinito, testimonia que previa a toda polarización está originariamente una subjetividad volcada a los otros; si la subjetividad se establece como ser separado en relación con otro absolutamente Otro, es en el rostro donde encuentra toda significación y donde se da el surgir mismo de la racionalidad.

El pensamiento de Lévinas es una protesta frente a aquellos afanes idealizadores, ya que no pueden servir como patrones ontológicos a la vida, al devenir, al Deseo, a la sociedad. La vida del Otro no se puede agotar en la categoría del ser ontológico; es, como lo dirá magistralmente en una obra posterior, titulada *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*⁶; es decir, una superación de todo reduccionismo. La epifanía del rostro, el encuentro cara-a-cara, no son ningún escándalo para la razón; por el contrario, son los actos originarios de toda razón, aquellos que legitiman el lenguaje y, en ese sentido, los significantes primarios de todo conocimiento, en especial, del conocimiento de lo humano.

V. Conclusión

En el artículo, situado en una perspectiva fenomenológica, se pretende abrir nuevos horizontes a partir de la actualización que hace Lévinas del concepto de intencionalidad, donde se invita a las Ciencias Sociales a dejar el juego de buscar una objetividad positivista; se propone asumir la compleja infinitud del ser humano como algo que no se agota en categorías fijas, únicas, definitivas; al contrario, el investigador o investigadora está co-implicado con lo investigado; cada mirada conlleva la alegría de un nuevo descubrimiento, un co-nacimiento, a la vez que denuncia que todo encuentro desborda los límites de la relación.

Para ello, se muestra cómo la palabra sobre el ser humano tiene que estar pronunciada mirando el rostro del Otro; el rostro es quien valida mi discurso. Todo discurso pronunciado de espaldas al Otro, así sea útil, es un discurso falto del compromiso y, en ese sentido, un discurso ajeno al hombre y mujer concretos.

En fin, todo el escrito es una inmersión en un debate epistemológico con la aspiración de proponer salidas a la difícil tensión bipolar entre el sujeto y el objeto en las Ciencias Sociales. Como todo texto, el presente dejó al descubierto muchos mojones que ojalá contribuyan a futuros diálogos que conlleven a auténticos acercamientos al misterio del encuentro humano.

Bibliografía:

De Cervantes, M. (1997). *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Santafé de Bogotá: Panamericana.

⁶ Obra posterior a *Totalidad e Infinito* donde se aborda principalmente las temáticas del lenguaje, la sensibilidad, la sustitución y la subjetividad.

- Hanson, N. R. (1977). *Observación y explicación: guía de la filosofía de la ciencia. Patrones de descubrimiento: investigación de las bases conceptuales de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Herrera, J. D. (2002). *Mirada observacional/mirada implicativa: una aproximación al trabajo de campo en las ciencias sociales*. En: Módulo de epistemología. Maestría en Educación y Desarrollo Humano: CINDE-Universidad de Manizales.
- Kolyniak C. (2005). *Proposta para um glossário inicial para a ciência da Motricidade Humana*. En: Trigo, Hurtado y Jaramillo (comp.) *Consentido*. Popayán: Universidad del Cauca, pp. 29-37.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1987). *De Otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo saber el mundo: el fin de lo aprendido*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños

Adriana Jaramillo Arana
Gustavo Montaña de la Cadena
Lina Marcela Rojas Reina

Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños

*Adriana Jaramillo Arana
Gustavo Montaña de la Cadena
Lina Marcela Rojas Reina*

• **Resumen:** *A través de la categorización de la comprensión lectora en textos con errores semánticos, esta investigación encontró que la capacidad de 60 niños de 4° grado entre los 9 y 10 años para realizar inferencias y abstraer información de un texto narrativo se altera significativamente, lo cual los aleja de implementar estrategias metacognitivas exitosas que permitan una comprensión global de un texto. Los niños de esta investigación mostraron dificultades para ejercer control sobre sus procesos cognitivos cuando leen; no son cognitivamente tan flexibles como los lectores de alto rendimiento; les es difícil identificar los aspectos principales de un texto; tienen dificultad para detectar sus fallas de comprensión y no están en capacidad de ajustar las actividades de la lectura a los propósitos de la misma ni de establecer criterios que les permitan determinar su propio nivel de comprensión. Los hallazgos de esta investigación aportan datos específicos frente a la detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños e invitan, primero, a comprender la relevancia de promover dicho proceso; segundo, a revisar modelos acerca de cómo realizar dicha promoción y, por último, pero no menos importante, a cuestionarse acerca de cómo un sistema educativo particular puede ser tanto beneficioso como contraproducente para este proceso.*

Palabras clave: Comprensión lectora, detección de errores, metacognición, monitoreo.

• **Resumo:** *Utilizando a categorização da compreensão da leitura de textos com erros semânticos, esta pesquisa achou que a capacidade de 60 crianças de 4° Grau, entre os 9 e os 10 anos, para realizarem inferências e abstrair informação de um texto narrativo, foi alterada significativamente, fato que os afasta da possibilidade de implementarem estratégias metacognitivas exitosas que permitam uma compreensão global de um texto. As crianças nesta investigação mostraram dificuldades para exercer o controle sobre os seus processos cognitivos quando lêem, não são cognitivamente tão flexíveis quanto os leitores de alto rendimento, é difícil para eles identificar os aspectos principais de um texto, têm dificuldade para detectar as suas falhas de compreensão e não estão em capacidade de ajustar as actividades da leitura aos propósitos da mesma nem de estabelecer critérios que lhes permitam determinar seu nível de compreensão. Os achados desta pesquisa aportam dados específicos frente à*

detecção de erros no processo metacognitivo de monitoração da compreensão da leitura nas crianças e convidam a: primeiro, compreender a relevância de se promover tal processo; segundo, revisar os modelos a respeito de como realizar essa promoção; e, por ultimo, mas não por isso menos importante, a nos questionar-mos a respeito de como um sistema educativo em particular pode ser tanto benéfico quanto contraproducente neste processo.

Palabras chave: compreensão da lectura; detecção de erros; metacognição; monitoração.

• **Abstract:** *This research project was conducted with 60 fourth-grade children between 9 and 10 years of age. Through categorizing reading comprehension in texts with semantic errors, this study found that children's ability to make inferences and abstract information in narrative texts is significantly altered; as a consequence, children were unable to use metacognitive strategies successfully and their ability to achieve full global comprehension was impaired. Children who participated in this project showed difficulties to control their cognitive processes when they read; cognitively, they are less flexible than high performance readers; they find it difficult to adjust reading activities in view of their purpose, and they lack criteria to determine their own level of comprehension. Findings in this project give specific information on error detection in metacognitive monitoring of reading comprehension in children. They also show the importance of supporting metacognitive processes and the need to revise models that propose alternatives for their support. Last but not least, these findings pose questions on an educational system which can be both beneficial and not beneficial in this process.*

Keywords: Reading comprehension, error detection, metacognition, monitoring.

Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños^{*}

Adriana Jaramillo Arana^{**}
Gustavo Montaña de la Cadena^{***}
Lina Marcela Rojas Reina^{****}

–Introducción. –Metacognición y comprensión lectora. –Detección de errores en comprensión lectora. –Descripción del estudio. –Sujetos. –Materiales. –Procedimiento. –Categorías de análisis. –Análisis de resultados. –Consideraciones finales. –Lo que se debe replantear en el sistema educativo. –Bibliografía.

Primera versión recibida mayo 30 de 2006; versión final aceptada septiembre 7 de 2006 (Eds.)

Introducción

Los procesos de lectura pautados actualmente por los modelos educativos clásicos en los que se promueven la dicción y la calidad ortográfica, invitan a cuestionarse acerca de qué es leer bien, y en general qué es lo que se espera de un buen lector. Este cuestionamiento se ha dado gracias a los resultados de estudios en los que la detección de errores en un texto da cuenta de la diferencia entre lo que es un buen lector o lectora —entendido desde la educación clásica— y lo que es un buen lector o lectora desde la teoría del cambio cognitivo.

Esta diferencia radica en que un buen lector o una buena lectora desde el modelo clásico es quien decodifica verbalmente el símbolo de la manera correcta, y es capaz de repetir el código en sí (dicción y ortografía), mientras que desde el modelo del

^{*} El artículo es producto de una investigación, título: “Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños”, que se inició en enero 2004 y terminó en marzo 2005.

Avalado y aprobado por la Universidad Javeriana-Cali como trabajo de grado para obtener el título de Psicólogos. Disponibilidad: Código Barras: 40000001345521; Localización: Colección de libros 2º piso; Signatura: T370.152J37d; Estado: Disponible; Categoría: Trabajo de grado. Y nos respalda el Grupo de Investigación Estudios en cultura, niñez y familia de la PUJ-Cali.

^{**} **Jaramillo Arana, Adriana (Pregrado).** Estudiante último año.

Correo electrónico: nani24@hotmail.com

^{***} **Montaña de la Cadena, Gustavo (Psicólogo).** Independiente.

Correo electrónico: gusmon666@hotmail.com

^{****} **Rojas Reina, Lina Marcela (Psicóloga).** Asistente Investigación de la Pontificia Universidad Javeriana-Cali
Correo electrónico: linarojasreina@puj.edu.co

cambio cognitivo es quien no sólo decodifica el mensaje, sino que lo comprende, lo relaciona con su conocimiento previo y está en capacidad de generar nuevas ideas frente a él. De acuerdo con lo anterior, la importancia de la detección de errores para el modelo clásico consistiría en identificar errores de ortografía y condiciones en sí que afecten la decodificación, mientras que para el modelo del cambio cognitivo consistiría en identificar factores que afecten la comprensión del mensaje o el criterio semántico del mismo. Esta identificación está relacionada directamente con el proceso de monitoreo, el cual es entendido como la toma de conciencia de la comprensión o no de un texto, aspecto que le permite al sujeto detectar fallos e implementar estrategias que se aproximen a una posible solución que facilite acceder a la comprensión global del mismo.

Partiendo entonces de estas pautas para ser considerado un buen lector y como resultado de un profundo descontento fundamentado no sólo en lo vivido por nosotros mismos sino en lo observado en nuestros pares, en niños, niñas y adolescentes adscritos al sistema educativo, pudimos inferir que las causas iban más allá de las variables del sujeto y de la tarea. Rasgo que pautó el acercamiento investigativo que realizamos y que finalmente nos permitió establecer consideraciones significativas frente a los resultados encontrados.

Estos resultados nos permitieron plantear la hipótesis frente al sistema educativo y el cómo su modelo no alcanzaba a promover desde edades tempranas las competencias necesarias para adoptar una posición crítica frente a los textos escritos, por medio de la cual se pudieran gestar los cuestionamientos, predicciones y abstracciones necesarias o características de un aprendizaje significativo; marcando con esto una diferencia abismal entre lo que se espera del estudiante o de la estudiante y lo que verdaderamente se está fomentando.

Metacognición y comprensión lectora

La metacognición se refiere al propio conocimiento de los procesos y productos cognitivos (Flavell, 1976). En una situación particular de lectura se hablaría de metacognición, si la persona es conciente de que tiene dificultades comprendiendo la temática central de un texto; si cae en cuenta de que debería volver a chequear determinado párrafo antes de pasar a otro; si cae en cuenta de que ha comprendido pero considera que debe organizar la información para no olvidarla; si hace conciencia de que ha comprendido e intenta saber por qué.

Debido a lo anterior se puede decir que la metacognición es uno de los procesos clave en el desarrollo mental, porque permite acceder al propio proceso de pensamiento e incluye la capacidad de planificar y regular eficazmente los propios recursos cognitivos, mejorando con ello los desempeños de los sujetos en múltiples tareas.

Flavell (1976) define la esencia del conocimiento metacognitivo a través de tres tipos de variables y sus interacciones respectivas: las variables personales, las variables de la tarea y las variables de la estrategia.

Las variables personales abarcan todo lo que el sujeto podría creer acerca de él mismo y de las demás personas consideradas como seres cognitivos. Un ejemplo de conocimiento metacognitivo es saber que uno puede quedarse sin comprender algo por no lograr una representación coherente y clara de ello, o por creer que su representación es clara cuando realmente no lo es.

Las segundas, son las variables de la tarea y se refieren al conocimiento de las características, de las dificultades que presenta y del mejor modo de emprenderla. Por ejemplo, en una tarea de lectura conocer al autor, la temática que se va a abordar y la longitud del texto, entre otros aspectos, permitiría inferir la dificultad o facilidad de la tarea, entre otras.

En tercer lugar, Flavell (1976) señala como variable de la estrategia el conocimiento de los méritos propios, relativos a las diferentes maneras de enfrentarse a la resolución de una tarea cognitiva: por ejemplo, si un lector o lectora considera que tiene mayores probabilidades de comprensión de un texto utilizando la estrategia de relectura, reconocerá en dicha estrategia un valor extra sobre otra diferente.

La experiencia de saber o no saber está dada por las representaciones del sujeto respecto de sus propias estrategias de conocimiento metacognitivo, como también las ideas o creencias sobre las probabilidades de ser capaz o no al resolver un problema particular en el que está trabajando.

Reconocer estos aspectos puede tener notable influencia no sólo sobre los resultados que se obtengan sino también sobre la resolución de problemas de comprensión o el favorecer la retención de lo que se ha comprendido (Brown, 1980).

Con respecto a esto, Brown (1980) define que la metacognición se refiere al monitoreo activo y a la consecuente regulación y orquestación de este proceso, en relación con los objetos cognitivos o con la información que ellos puedan contener usualmente al servicio de una meta concreta u objetivo, que en este caso en particular sería la comprensión en la lectura.

Brown plantea que el propósito del lector o lectora determina cómo él o ella se posiciona frente a la lectura y qué tan cerca monitorea el propósito de la misma, que es entender el texto. Este sistema de control es lo que garantiza que los procesos cognitivos se lleven a cabo con eficacia, y dicha eficacia estaría relacionada con el alcanzar la comprensión tras la utilización de unos requerimientos básicos para garantizar que el sistema de control sea ejecutado. Estos requerimientos son:

- Predecir las limitaciones de procesamiento.
- Identificar las características del problema.
- Ser conciente del repertorio de estrategias disponibles y de su utilidad en cada caso concreto.
- Planificar las estrategias adecuadas para la resolución del problema.
- Controlar y supervisar la eficacia de estas estrategias en el momento de su aplicación (Evaluar en cada momento los resultados obtenidos).

Retomando a Brown (1978) , Martí (1995) aclara que una actuación adecuada en la resolución de una tarea determinada, no requiere tan sólo la posesión de

determinados conocimientos o estrategias sino también una posición reguladora del sujeto frente a su propia actuación.

Desde esta aproximación, se considera un lector o lectora hábil quien puede caracterizarse como procesador laxo, en cuanto a que hace una supervisión de las actividades de una forma flexible y adaptable a las exigencias de la tarea. Sus competencias son ejecutadas de una manera tan fluida que el procesamiento se da de forma uniforme y la construcción de significado es muy rápida, hasta que un evento desencadenante le alerta de una falla en la comprensión y el lector o lectora debe bajar la velocidad y distribuir capacidad de procesamiento extra al área problema.

Para esto, el lector o lectora debe emplear dispositivos y estrategias de depuración que toman tiempo y esfuerzo pero que así mismo marcan la diferencia entre los niveles subconscientes —en los cuales, como ya se mencionó, el procesamiento de la lectura se ejecuta de una manera fluida— y los niveles conscientes o controlados, que requieren más esfuerzo y atención por parte del sujeto por ser más lentos, por estar limitados por restricciones de memoria a corto plazo y por operar de forma secuencial (Brown, 1980).

Detección de errores en comprensión lectora

La detección de errores es el paradigma dominante para la investigación de las diferencias individuales en el monitoreo cognitivo (Garner & Kraus, 1982). Es la parte del monitoreo en la que el lector o lectora se percata de que existe una inconsistencia en el texto que está leyendo o en una parte del mismo, lo cual no le permite llegar a una óptima comprensión de la intención comunicativa del autor o autora.

Para que este proceso se lleve a cabo, es necesario que quien lee tome conciencia de su no comprensión para así posteriormente revisar las posibles causas para que esto ocurriera. Una vez identificado el porqué, se espera que el sujeto genere estrategias que le permitan acceder a dicha comprensión para así, finalmente, implementarlas y evaluar la pertinencia de éstas en su proceso de lectura.

Es tal vez por esta definición que hasta ahora los investigadores e investigadoras se han interesado por describir la detección de errores más como una habilidad del buen lector, que como un proceso a promover en cualquier contexto de lectura. Con respecto a lo anterior, podemos señalar cómo Markman en 1979, citado por Brown (1980), en una investigación mostró que los niños pequeños y los lectores deficientes tienen un desempeño inferior en las tareas de detección de errores, al ser comparados con niños mayores y buenos lectores, respectivamente.

Alrededor de este planteamiento surgen cinco condiciones a tener en cuenta en una investigación en detección de errores: a) orden explícita de localizar errores; b) inclusión de errores evidentes; c) uso de ambientes relativamente naturales para la investigación; d) uso de medidas no verbales de detección; y e) provisión de estándares para la tarea de detección de errores.

En nuestra investigación se usaron las condiciones b) y d); lo cual nos permitió categorizar criterios de inclusión frente al monitoreo; por ejemplo, saber si el niño percibía algún error y posteriormente registrar qué hacía con esa información; y nos permitió igualmente estructurar dichos criterios basados en lo sugerido por Markman en 1979, citado por Garner (1988), sobre cómo en los niños y niñas el cuestionamiento de la verdad ocurre más frecuentemente que el cuestionamiento de la consistencia.

Considerando entonces puntos particulares referentes a metodologías y conclusiones de las investigaciones mencionadas se pautaron parámetros de estudio y de procedimientos frente a nuestra propia investigación.

Descripción del estudio

Como primera medida tuvimos en cuenta la propia definición de los investigadores de la detección de errores, y la descripción que sobre sus investigaciones hacían, con el fin de delimitar nuestra propia concepción y describir la detección de errores más que como una habilidad del buen lector —que era lo que hasta entonces se había señalado—, como un proceso a promover en cualquier contexto de lectura.

Entre otros elementos —como se mencionó anteriormente—, logramos resaltar la importancia de centrar de igual manera nuestra atención en los indicadores no verbales y la trascendencia de los mismos como señales de la sensibilidad del niño hacia la inadecuación del mensaje en ausencia de respuestas verbales, lo cual hace evidente, sobre todo en niños pequeños, que éstos están en capacidad de detectar mensajes evidentemente alterados.

Otro aporte significativo lo constituyó la clasificación y definición sobre los tres tipos de problemas de comprensión: la ambigüedad referencial, la ininteligibilidad y la saturación de memoria, como aspectos a considerar en la selección de nuestro instrumento de evaluación —el cuento “El rey de la hojarasca”(en sus dos versiones)— y en las características más pertinentes para la inclusión de los errores dentro del mismo.

Adicionalmente, a partir de las observaciones y clasificaciones definidas en las investigaciones pudimos tener en cuenta, a la hora de observar y trabajar con nuestros sujetos, las categorías de expresiones verbales que podrían indicar en el niño la detección de un error en la comprensión, o el estar de acuerdo con lo leído.

Posiblemente uno de los aportes más significativos fue el identificar que los niños podían examinar los textos primordialmente por una verdad empírica y no por consistencia lógica, por lo cual el error puede pasar inadvertido en la medida en que los niños acepten cada declaración individual como verdadera y no hagan ninguna comparación entre las mismas.

Lo anterior indica que existen diferencias de desarrollo entre aprendices en detección de errores, al tratar el lenguaje en sí mismo como un objeto del pensamiento en oposición a utilizarlo simplemente para comprender y producir

oraciones. Esto nos sirvió para diseñar la consigna para la tarea de manera que resultara comprensible e invitara a participar en la actividad dentro de un contexto no evaluativo y de características más lúdicas e informales, en las que es igualmente importante conocer el flujo de pensamientos de todo lo que pasa por la cabeza de los niños en el momento en que ocurre, sin ninguna preferencia particular por parte del equipo de investigación.

La investigación fue de tipo descriptivo y comparativa puesto que se organizaron dos grupos de acuerdo con cada uno de los textos leídos por los sujetos, y se relacionaron sus desempeños.

Esta investigación se nutrió de estudios previos sobre la detección de errores, lo que nos permitió profundizar en la detección de un tipo de error particular: el semántico, en un contexto y tiempo real. Se considera exploratoria debido a que dichos estudios no fueron llevados a cabo en países como el nuestro, donde esta temática no ha sido abordada en profundidad. Este estudio permite familiarizarse con un fenómeno relativamente desconocido, como lo es la detección de errores en lectura en niños de 9 y 10 años.

Sujetos

Los participantes de la investigación fueron 60 niños (género masculino) con edades entre los 9 y 10 años, que en el momento de la investigación cursaban el grado cuarto de primaria en un colegio la ciudad de Cali de estrato socio-económico 5 (medio-alto). De este grupo se formaron dos subgrupos cada uno de 30 estudiantes, de acuerdo con el texto que leía cada uno de ellos.

Materiales

Se utilizó el cuento “El Rey de Hojarasca” de Lisandro Chávez Alfaro, que se encuentra en el libro “Cuentos picarescos para niños de América latina”. A este cuento se le realizaron dos adaptaciones regidas por cuatro tipos de errores semánticos específicos descritos posteriormente, de las cuales surgieron dos textos respectivamente (cuento: El rey de la hojarasca con modificaciones). Los tipos de errores fueron:

- COHESIÓN, que es la evaluación del recuerdo del texto en el que la descripción de los personajes se relaciona de forma arbitraria o no con su conducta , y del juicio razonado sobre su dificultad, criterio establecido por Owings, Peterson, Brandsfor, Morris y Stein (1980), referido por Mateos (1991^a);

- CONSISTENCIA EXTERNA, que es el análisis del recuerdo de la información inconsistente con el conocimiento previo, criterio dado por Ceci, Caves, Howe (1981), referido por Mateos;

- CONSISTENCIA INTERNA, que indica el análisis de los juicios sobre dificultad de comprensión de diferentes segmentos del texto, parte de los cuales

contienen información inconsistente con el resto del texto, criterio de Garner (1980), referido por Mateos (1991^a); y

-CLARIDAD Y CANTIDAD DE INFORMACIÓN, en donde se evalúa el grado en que los sujetos reconocen si la información es completa, criterio de Kotsonis y Patterson (1980), referido por Mateos(1991^a).

El primer texto incluyó como errores semánticos: consistencia interna (Uno de los personajes que aparece muerto al comienzo reaparece vivo al final) y consistencia externa (se cambiaron palabras familiares por sinónimos poco comunes y se cambiaron rasgos particulares de los animales por sus opuestos).

El segundo texto se modificó incluyendo los siguientes errores semánticos: Cohesión (se le suprimió el final al texto) y claridad y cantidad de información (se dejó una parte del texto inconclusa).

Para registrar el seguimiento se usaron tres rejillas, dispuestas de la siguiente forma:

La primera, para registrar información en línea respecto a posturas, gestos y verbalizaciones frente a la detección de errores; la segunda, para corroborar si fueron conscientes frente a la presencia de algún tipo de error y de cómo esto podía afectar la comprensión del texto; y la tercera, para registrar información específica para categorizar el nivel de monitoreo.

Para calificar los niveles de comprensión global se utilizó una cuarta rejilla en la cual se registraba información específica de la comprensión o de la no comprensión de cada uno de los textos.

Toda la información registrada en las rejillas se obtuvo por medio de la observación minuciosa de la grabación en video de cada uno de los niños al enfrentarse a la tarea.

Procedimiento

La tarea se presentó en dos momentos, uno inicial o de preparación en el que se buscó sensibilizar al sujeto frente al desarrollo de un protocolo verbal, y el segundo, en el que se registró toda la información para su posterior análisis. Dicha sensibilización por parte del sujeto se hizo a través de un entrenamiento previo en el que se les mostró a los estudiantes cómo verbalizar sus pensamientos en voz alta al leer un cuento corto.

La información fue registrada en audio y video, y la evaluación cognitiva del pensamiento articulado del niño se realizó por medio de la verbalización de sus respuestas; es decir, éstas fueron dadas en voz alta. Este procedimiento fue escogido debido a las múltiples ventajas que ofrece para dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación, ya que en estas situaciones de pensamiento articulado en situación simulada se induce al sujeto a asumir dicha situación como real para posteriormente pedirle que verbalice “el flujo constante de pensamientos que pasan por su cabeza” al estar enfrentado a esas circunstancias.

El contenido de los pensamientos articulados registrados en audio y video fue transcrito y se realizó su posterior análisis emitiendo así un Reporte retrospectivo (Erickson y Simon, (1993) citados por Taylor y compañeros (2000)).

Categorías de Análisis

De manera específica se identificó si los niños reconocen los tipos de errores ya mencionados dentro de los textos que se les presentan y si logran o no concluir que el texto no se puede comprender debido a los errores .

De igual manera, se realizó una descripción del desempeño de los niños de cada grupo, se compararon los resultados según sus edades y se efectuó una evaluación sobre el estado en el que se encontraba la propia comprensión de los niños evaluados durante la lectura del texto. Esta evaluación se realizó de acuerdo con los criterios de calidad para cada uno de los grados de básica primaria establecidos por el Ministerio de Educación de Colombia (Pruebas Saber), con la respectiva adaptación a la investigación. De igual forma se utilizaron cuatro criterios de monitoreo y control establecidos por Ochoa y Aragón (2004), los cuales fueron:

1. Lector no regulado: tiene conciencia borrosa sobre sus fallas de comprensión, porque discrimina pobremente entre lo que comprende y lo que no comprende. Por lo tanto, aunque los desempeños sean pobres, al no darse cuenta de que no comprende no emprende procesos para mejorar la comprensión. Presenta cierta confusión para identificar las fuentes de las fallas: atención, información insuficiente o conocimiento previo. Cuando identifica una fuente persiste sólo en ella; por ejemplo, si considera que sus fallos están relacionados únicamente con la atención cree que si atiende más, entenderá más fácilmente, sin poner en consideración otras fuentes como su conocimiento previo, inconsistencias en el texto o información insuficiente.

2. Lector parcialmente regulado: establece con cierta claridad qué es lo que no comprende y por tanto explica el estado de la comprensión. Identifica adecuadamente la fuente del error, pero utiliza estrategias inadecuadas para resolver los problemas de comprensión.

3. Lector medianamente regulado: es conciente de los problemas de comprensión, establece con claridad qué comprende y qué no, identifica adecuadamente la fuente del problema de comprensión y empieza a utilizar algunas estrategias para mejorar la comprensión, pero utiliza indistintamente las estrategias adecuadas e inadecuadas. Cuando comprende, separa constantemente la información relevante de la irrelevante, toma en cuenta ideas principales pero también ideas intermedias y empieza a utilizar algunas estrategias de organización de información.

Para identificar las categorías de comprensión lectora se usaron los siguientes tres niveles de comprensión planteados por el Ministerio de Educación Colombiano, establecidos para el año 2004, adaptados respectivamente a los criterios previamente descritos frente a la comprensión, pautados desde la investigación:

Nivel A: Comprensión localizada del texto. En donde se da una comprensión fragmentaria del texto, se retiene e identifica partes de la información contenida en

éste de manera local: identifica eventos, objetos, sujetos, mencionados en el texto, sin que exista aún un proceso de interacción entre las partes que permita la generación de tópicos temáticos globales. Y se da un reconocimiento de información que aparece de manera explícita en el texto o sugerida, que remite al lector o lectora a contextos muy cercanos a su vida cotidiana, tales como saberes previos sobre objetos, lugares, comportamientos, eventos, personajes.

Nivel B: Comprensión de macro proposiciones en tránsito hacia una comprensión global de cómo el texto presenta errores que dificultan su comprensión. En donde se dificulta el establecimiento de relaciones de los elementos locales, y se da la falta de una primera determinación global de lo que dice el texto. Reconoce la poca capacidad de responder por el tema global del texto partiendo de la no interacción de los componentes locales y el no establecimiento de relaciones secuenciales, causales dentro del mismo.

Nivel C: Comprensión global del texto en la que se manifiesta la imposibilidad de comprender el texto debido a errores estructurales del mismo. En donde se logra construir una hipótesis sobre la mala estructuración del texto, a la vez que se reconoce la poca capacidad de establecer relaciones lógicas sobre lo dicho por el texto de manera global, manifestando como resultado la imposibilidad de comprender.

Análisis de resultados

En primer lugar, se encontró que en cuanto al reconocimiento de los tipos de error, aquel que más identificaron los niños fue el relacionado con el aspecto de consistencia externa del texto y más específicamente en lo concerniente a su componente de lenguaje complejo, donde un 23,3 % de la muestra logró identificar este tipo de error. Adicionalmente a esto, y a pesar de no haber sido tenido en cuenta como variable para el texto dos, se encontró que el 26.6% de la población manifestó no conocer el significado de palabras que se habían considerado inicialmente como familiares para el lenguaje de los niños, aspecto que nos sirvió de indicador para suponer que las estrategias de monitoreo utilizadas para la comprensión por parte de los niños evaluados se encontraban sensibilizadas para detectar particularmente este tipo de error.

En cuanto al error menos identificado, que fue el de cohesión en el texto 2, vimos que está en la misma línea de los hallazgos que refiere Mateos (1991a), hechos por William, Taylor y Ganger, en 1981, con respecto a este mismo tipo de error, en una investigación con niños de 8 a 12 años, en la que evaluaron su capacidad para identificar frases anómalas de distintos tipos y en diferente posición en el párrafo, y en donde, indiferentemente de la edad, encontraron que a mayor anomalía en las frases, más fácil fue su detección.

Adicionalmente, se pudo observar el surgimiento de la falta de atención por parte del sujeto como un nuevo componente de las variables personales, el cual no había sido hasta entonces considerado en esta investigación como parte de la identificación de la fuente del error, dentro de la resolución de la tarea. Esta fuente abarcó un 90%

de la población, la cual atribuyó a un factor interno y no a la manipulación previa del texto los fallos correspondientes a esta nueva variable.

Esto nos permitió concluir que los niños atribuían su falta de comprensión directamente a una fuente externa sin cuestionar el contenido del texto, ni otorgar un sentido a su comprensión, lo cual ejemplificó el cómo una variable personal afecta directamente el desempeño de los niños.

En cuanto a los niveles de monitoreo del texto 1, los lectores se ubicaron en un porcentaje del 56,6% como lectores no regulados, un 6,6% como lectores parcialmente regulados y un 36,36% como lectores medianamente regulados en comparación con el texto dos, que fueron un 86,7% lectores no regulados, un 6,6% parcialmente regulados y otro 6,6% medianamente regulados. Lo anterior nos indicó que el tipo de errores incluidos en el texto 2 dificultaba que el proceso de monitoreo fuera adecuado y que el lector llegara a la conclusión de la imposibilidad de comprender el texto.

Podemos concluir, como posible explicación de lo anterior y considerando que el tipo de errores incluidos en el texto 2, fueron la cohesión y la falta de información, que como usuarios del lenguaje en el mundo real estamos acostumbrados a obtener significados de mensajes poco problemáticos, o en ocasiones, a ignorar algunos —si no todos— los problemas de los mensajes que recibimos. Según Garner (1988), retomando a Danks, Bohn y Fears en (1983), aspectos como las vagas referencias, el discurso confuso, la abreviación en la escritura y las frases ambiguas surgen y se mantienen como eventos comunes en la comunicación, en la que quienes escuchan y quienes leen se las arreglan fácilmente para comprender a pesar de la presencia de esos aspectos e incluso muchas veces sin etiquetarlos siquiera como problemas de la comunicación.

A partir de estos hallazgos y teniendo en cuenta las estrategias usadas para monitoreo y control por los niños evaluados, encontramos que una estrategia poco usada fue la de relectura, la cual se registró frente a la consistencia externa con 7 niños y frente a la cohesión con 1 niño, aspecto que se relaciona con las investigaciones de Baker y Anderson (1982) y de Gardner y Krauss (1982), en donde se encontró que los lectores más competentes usaban con mayor frecuencia la relectura, herramienta que, como se pudo observar, fue empleada muy poco por parte de los niños de esta investigación.

Los niveles de comprensión lectora fueron para el texto 1: 46,6% para nivel A, 46,6% para nivel B, y 6,6% para nivel C; y para el texto 2: 76,7% para nivel A, 20% para nivel B y 3,3% para nivel C.

Estos resultados se relacionan con el tipo de error del texto, convirtiendo los errores de cohesión y de información insuficiente en los que más imposibilitaron la comprensión, en la medida en que también ejemplificaban que el proceso de monitoreo era el adecuado.

Por otro lado se tuvo en cuenta que el porcentaje de comprensión global en ambos textos fue mínimo, con dos estudiantes del texto 1 y un estudiante del texto 2, lo cual indica que aunque se logre detectar errores que dificulten la comprensión, este factor

no es tenido en cuenta como una herramienta de monitoreo para contrastar la veracidad del texto.

Es frente a esta situación entonces, que los niños evaluados terminan confabulando o atribuyendo su falta de comprensión a que no pusieron suficiente atención, es decir, a una causa externa; y es como resultado de esta suposición que observamos cómo la mayoría de ellos no consideraron ni implementaron estrategias compensatorias eficientes que les permitieran acercarse a una mejor comprensión del texto.

En lo que respecta a la comprensión y el monitoreo no se encontró diferencia alguna entre las edades. Adicionalmente los resultados mostraron cómo se relacionan ambos elementos convirtiéndose en variables directamente proporcionales, indicando con esto que el proceso de monitoreo es susceptible de potencializarse en aras de una mejor y mayor comprensión, constituyéndose entonces los textos con errores semánticos en uno de los mecanismos para promover adecuadamente el monitoreo y facilitar a la vez un estado metacognitivo eficaz.

En los sujetos evaluados observamos una correspondencia entre ambos elementos que nos indican que a mayor monitoreo mayor comprensión y viceversa. Este planteamiento es mejor expresado por Brown (1980), quien señaló que la experiencia de saber o no saber, las representaciones del sujeto respecto de sus propias estrategias de conocimiento metacognitivo, y las ideas o creencias de su capacidad de resolver o no un problema particular en el que esté trabajando, son aspectos que influenciarán no sólo los resultados que obtenga sino que servirán también para resolver problemas de comprensión o para favorecer la retención de lo que se ha comprendido, lo cual ejemplifica ampliamente lo mencionado y observado en los resultados de esta investigación, así como la relación entre monitoreo y comprensión.

Consideraciones finales

La habilidad lecto-escritora es una habilidad que se empieza a promover en los sistemas educativos a partir de los primeros grados de primaria (6 a 7 años de edad). Según esto, un niño en 4° de primaria debe poseer esta habilidad para poder enfrentarse a la dinámica educativa de dicho grado, en donde se direcciona para facilitar el conocimiento y promover el aprendizaje significativo por medio de la lectura.

La comprensión lectora que se avala a través de este sistema permite a una institución asegurar que un niño: primero, posea un nivel adecuado según su edad, y segundo, que a partir de dicha comprensión el alumno logre realizar inferencias y abstraer información esencial enfocada hacia identificar una problemática global de un texto predeterminado para dicho grado escolar.

A través de la categorización de la comprensión lectora en textos con errores semánticos, nuestra investigación encontró que la capacidad de realizar inferencias y abstraer información de un texto narrativo se altera significativamente en dos sentidos: primero, no se logra una comprensión del texto en donde se reconoce que el

texto no es coherente y que no es claro; y segundo, los niños creen comprender el texto confabulando frente al sentido del mismo, creando una historia alterna a la real.

Por consiguiente, el papel de las inferencias en la comprensión de textos, la evidencia de que los sujetos inventan procedimientos para ejecutar determinadas tareas y la caracterización de los mismos como individuos activos en el momento de adquirir nuevo conocimiento, indican que ellos trabajan en función de la información que poseen y tratan de alcanzar soluciones factibles y explicaciones posibles dentro de los límites de su conocimiento.

De esta manera los niños, al tratar de comprender textos o resolver problemas, organizan y estructuran la información que reciben aunque ésta sea incompleta o imprecisa.

Así mismo, registran estrategias metacognitivas y de monitoreo no exitosas, en donde el monitoreo cognitivo presente se caracteriza por ser sensible a errores referentes a la consistencia externa y específicamente al lenguaje complejo, en ambos textos, a pesar de haberse diseñado para que este tipo de error se controlara a través del texto 1.

De igual forma, la dificultad de identificar fallos en el texto, con respecto a las inconsistencias, la coherencia y la insuficiencia de información, hace que los niños no logren emprender estrategias de monitoreo y control exitosas que les permitan llegar a la comprensión global del texto.

Con respecto al proceso metacognitivo, para el cual Flavell (1976) propone tres variables (personales, tarea y estrategias) y la interacción entre las mismas, los sujetos de nuestra investigación atribuyeron en gran medida la poca comprensión a variables personales como la atención y por supuesto casi no consideraron que fuese el texto el que presentara fallas; por consiguiente, las estrategias implementadas por los niños no fueron las más eficientes para lograr una buena resolución de la tarea, indicándose con esto que poseen un conocimiento inadecuado o en ocasiones nulo, sobre cómo los tres factores ya mencionados involucrados en una situación de aprendizaje (texto, tarea, estrategias y características del aprendiz) pueden afectar su habilidad para comprender y aprender.

Con esto se puede inferir que los modelos educativos de la actualidad no alcanzan a promover desde edades tempranas, la habilidad de adoptar una posición crítica frente a textos escritos por medio de la cual se puedan gestar cuestionamientos, predicciones y abstracciones, rasgos característicos de un aprendizaje significativo.

Lo anterior nos permite concluir, desde lo postulado por Marti (1995), en donde se sigue un protocolo cognitivo para la comprensión lectora, que los niños de nuestra investigación poseen un protocolo acuñado en estrategias poco eficaces frente a la comprensión lectora; es decir, este tipo de lectores tienen dificultades para ejercer control sobre sus procesos cognitivos cuando leen, no son cognitivamente tan flexibles como los lectores de alto rendimiento, les es difícil identificar los aspectos principales de un texto, tienen dificultad para detectar sus fallas de comprensión y no están en capacidad de ajustar las actividades de la lectura a los propósitos de la misma ni de establecer criterios que les permitan determinar su nivel de comprensión. Es

decir, los individuos con estas limitaciones poseen deficiencias en los dos componentes de la metacognición: el conocimiento y los mecanismos de autorregulación.

Esta conducta se ampara en el tipo de estrategias educativas promovidas por sistemas en donde un supuesto nivel de comprensión global se asume, promueve y verifica a través de evaluaciones escritas, el cual, según lo encontrado por nosotros, debe ser considerado como un referente a una comprensión localizada.

Lo que se debe replantear en el sistema educativo

Los resultados de esta investigación invitan a cuestionar la relevancia de la implementación de un método de lectura desde edades tempranas en el que a través de la detección de errores, y de la respectiva instauración de estrategias metacognitivas adecuadas, se promueva el aprendizaje significativo.

Se señala esto, ya que los aspectos metacognitivos de leer para comprender incluyen aspectos como la identificación de las ideas importantes, el análisis de las demandas impuestas por los materiales y la tarea de aprendizaje, el desarrollo y el mantenimiento de estrategias apropiadas, así como también el establecimiento de un ambiente de estudio adecuado.

Esto implica que el estudiante debe concentrarse en la selección de información relevante en el texto, utilizar estrategias de aprendizaje y evaluar la efectividad de la estrategia utilizada, lo cual revela directa o indirectamente la existencia o no de actividades de monitoreo durante la lectura, incluyendo dentro de ésta una serie de elementos esenciales para su comprensión.

Entre estos elementos se puede establecer que los juicios acerca de la importancia de la información en un texto reflejan el vínculo entre conocimiento metacognitivo y procesamiento cognitivo. De igual manera, el saber que debe activar el conocimiento previo durante la lectura y la habilidad para hacerlo constituye un componente metacognitivo importante en los procesos de comprensión y aprendizaje, pero en este caso, cuando no se posee conocimiento previo, lo importante es darse cuenta de que no se está comprendiendo, de que hay una ruptura en el proceso de comprensión y de que es necesario tomar acciones para remediarlo.

Evaluar inconsistencias presentes en los textos, como por ejemplo, saber cuándo un texto es ambiguo, cuándo la información que presenta está incompleta o cuándo algunas ideas contenidas en él entran en conflicto con otras, constituye un componente importante del monitoreo de la comprensión; pero es igualmente relevante saber qué hacer cuando esto ocurre. Es tal vez por esta definición que hasta ahora los investigadores se han interesado por describir la detección de errores, más como una habilidad del buen lector que como un proceso a promover en cualquier contexto de lectura, pues resulta absolutamente evidente la existencia de un patrón consistente en relación con el desarrollo metacognitivo en la lectura, y la vinculación del mismo con el nivel de proficiencia de los individuos en los procesos de comprensión y aprendizaje.

Bibliografía

- Baker, L. & Anderson, R. (1982). Effects of inconsistent information on text processing: Evidence for comprehension monitoring. *Reading, Research Quarterly*, 17, 281-294.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional Psychology*, Vol. 7, 55-113.
- Brown, A. L. (1980). Development and reading. In R.J. Spiro, B.C. Bruce y F, Brewer. (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, 453-480. Hillsdale. N.J: Erlbawm.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*, 231-235. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garner, R. & Kraus, C. (1982). Monitoring of understanding among seventh graders: An investigation of good comprehender-poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviours. *Educational Research Quarterly*, 6.
- Garner, R. (1988). Reading comprehension, 1, 1-13. Mythological concerns error-detection research, 5, 85-104. In: *Metacognition and reading comprehension*. N.J.: Ables Publishing Corporation Norwood.
- Mateos, M^a del Mar (1991a). Entrenamiento en monitoreo de la comprensión: Bases teóricas y las implicaciones educativas. En : *Infancia y Aprendizaje*, Vol 56, 25-50.
- Mateos, M^a del Mar (1991b). Programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. En: *Infancia y Aprendizaje*, Vol 56, 61-65.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*. Vol 72, 9-32.
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2004). Estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por estudiantes universitarios en lectura y escritura de reportes científicos. Informe de Investigación no publicado. *Pontificia Universidad Javeriana - Colombia*.
- Taylor, K. L. & Dionea, J. P. (2000). Accessing Problem-Solving Knowledge: The Complementary Use of Concurrent verbal Protocols and Retrospective Debriefing. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol 92, No. 3, 413-425.
- Niveles de comprensión lectora: indicadores para el 2004 (Versión electrónica)
www.mineduacion.gov.c

Niñez, ¿política? y cotidianidad

Patricia Botero Gómez
Sara Victoria Alvarado

Niñez, ¿política? y cotidianidad

Patricia Botero Gómez
Sara Victoria Alvarado

• **Resumen:** Desde el marco de referencia performativo, esta investigación describe la comprensión de las reglas de juego informales que se construyen en ámbitos cotidianos de niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia como escenarios de socialización política, y las formas en que aquéllos legitiman, resisten y configuran la realidad.

Con el presente estudio se buscó comprender las variaciones que se presentan en la manera como se expresan los dos objetos de investigación: la niñez y lo público, los cuales cuestionan su caracterización tradicional con base en estructuras constantes o invariantes funcionales aplicadas con independencia de la cultura y la historia.

Finalmente, del análisis de las prácticas discursivas, regulaciones culturales y representaciones de los niños y niñas en mención, surge la categoría teórica “lo público como accesibilidad”, que pretende ampliar el significado de lo público más allá de las categorías con las cuales usualmente se asocia: espacio, bienes y foro de expresión.

Palabras clave: Público, accesibilidad, exclusión, cotidianidad, socialización política, niñez, condiciones margen, espacio, bienes, foro de expresión.

Resumo: Desde o marco de referência preformativo, esta investigação descreve a compreensão das regras de jogo informais que se constroem nos âmbitos quotidianos das crianças que moram em contextos marginais ou de periferia como cenários de socialização política, e as formas pelas quais aqueles legitimam, resistem e configuram a realidade.

Com este estudo procurou-se compreender as variações que se apresentam no modo como se expressam os dois objetos de pesquisa: a infância e a coisa pública, as quais questionam a sua caracterização tradicional baseando-se em estruturas constantes ou invariantes funcionais aplicadas com independência da cultura e da história.

Finalmente, da análise das práticas discursivas, regulações culturais e representações das crianças mencionadas, surge a categoria teórica “o público como acessibilidade”, que pretende ampliar o significado do público além das categorias com as quais usualmente ele é associado: espaço, bens e foro de expressão.

Palavras chave: Público; acessibilidade; exclusão; quotidianidade; socialização política; infância; condições marginais; espaço; bens; foro de expressão.

• **Abstract:** This research project described children's understanding of informal rules that are constructed in their daily experience in marginal or peripheral contexts that operate as political socialization environments, and the ways in which those children legitimate, resist and shape reality.

The main objective in this study was to understand the variations undergone by the two central concepts under study: “childhood” and “public”, variations which question their traditional understanding based on invariant functional structures independently of history and particular cultures.

Finally, from the analysis of these children's discursive practices, cultural regulations and representations, this paper points out the emergency the category "public as accessibility", intended to broaden the meaning of "public" beyond the categories more usually associated with it, such as space, goods, and expression forum.

Keywords: Public, accessibility, exclusion, daily, political socialization, childhood, marginal conditions, space, goods, expression forum.

Niñez, ¿política? y cotidianidad*

Patricia Botero Gómez **

Sara Victoria Alvarado ***

Primera versión recibida abril 4 de 2006; versión final aceptada septiembre 11 de 2006 (Eds.)

–Introducción. –Precisiones metodológicas. –Perspectivas teóricas para abordar la noción de lo público. –Comprensión de prácticas cotidianas: regulaciones culturales en la construcción de lo público. –Implicaciones teóricas del estudio. –Performance y niñez: ¿cultura de la política o política de la cultura? –Conclusiones. –Bibliografía.

Introducción

De manera sistemática es lugar común comprender lo público como expresión de los mínimos comunes para la convivencia y la inclusión de los ciudadanos y ciudadanas en medio de la pluralidad. De la misma manera, se ha sostenido que la construcción de mínimos comunes para la convivencia va más allá de la responsabilidad estatal y que involucra la participación de los ciudadanos y ciudadanas en la recomposición del tejido social (Garay, 2002; Gómez, 2004; Águila, 2000; García, 1998; Atehortúa, 2003). En este mismo sentido, la manifestación de lo público como lo común se ha materializado en la convención de los derechos de los niños como una expresión mundial en pro de la infancia. Al mismo tiempo en que se han tejido estas

* Este artículo se basa en la investigación realizada por Patricia Botero Gómez con la co-financiación de la Universidad de Manizales con su facultad de Educación y con su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Alianza Cinde – Universidad de Manizales). Así mismo, se deriva de los hallazgos de su tesis doctoral: Niñez, ¿política? y cotidianidad: “Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia: el caso de la Plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política”. Doctorado en Ciencias sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – Centro Internacional en Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Entidades cooperantes: UNICEF, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad Central, Universidad de Caldas y Universidad Autónoma de Manizales. La investigación inició en febrero de 2000 y culminó en diciembre de 2005. Acta Número 01, Mayo 16 de 2006.

** Psicóloga y Educadora Especial (Universidad de Manizales), Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario (Centro Internacional En Educación y Desarrollo Humano, CINDE y Universidad Sur colombiana) Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, Investigadora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE. Correo electrónico: tosi@telesat.com.co

*** Psicóloga (Universidad Javeriana). Magíster en Ciencias del Comportamiento (CINDE-Nova University). Doctora en Educación (CINDE-Nova University). Directora Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE. Tutora de la investigación de la que se deriva este artículo. Correo electrónico: doctoradocinde@umanizales.edu.co

prácticas discursivas se han configurado formas de construcción de lo público y de la niñez como prácticas cotidianas que confrontan el deber ser unificado, tanto por los discursos científicos como por los organismos internacionales, regionales y locales que agencian la niñez.

La construcción de las representaciones de lo público realizadas por niños y niñas en estos escenarios de socialización política, se enfrenta con el problema de configurar unos mínimos que permitan la convivencia en medio de la pluralidad de intereses y necesidades en conflicto: por una parte, los intereses y necesidades de las instituciones supranacionales, nacionales y locales, y por otra, las reglas de juego experimentadas por los niños y las niñas, quienes destruyen y construyen sentidos y legitiman nuevas formas de vida en común.

Esta condición implicó la descripción y comprensión de las representaciones que niños y niñas, que habitan contextos márgenes y de la periferia, construyen en su vida cotidiana, donde coexisten lo público y lo privado, lo local y lo global, lo tradicional y lo moderno.

De tal manera, el proyecto de investigación pretendió responder los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las reglas de juego informales o los patrones institucionalizados de valor cultural con los cuales niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia —Plaza de Mercado de Manizales— construyen lo público como escenario de socialización política?

¿A través de qué juegos de verdad se construye hoy la noción de niñez?

En el desarrollo del proyecto, el presente estudio correlacionó tres ejes fundamentales: a) Saberes que han tematizado la noción de niñez; b) los sistemas de poder —formales e informales— tales como los sistemas de protección familiar gubernamental y no gubernamental y los sistemas de poder ilegal que regulan sus prácticas políticas en la construcción de lo público en nuestra época contemporánea, y en los escenarios de socialización política tales como la calle, la casa y la escuela; y c) los Saberes y poderes de niños y niñas como formas de legitimar, resistir y reconstruir los sistemas de poder que enfrentan en su vida cotidiana.

Finalmente, el estudio pretendió dar respuesta a los interrogantes planteados develando las reglas de juego y patrones de valor cultural que construyen niños y niñas en condiciones márgenes y de la periferia para construir lo público en su vida cotidiana. De esta manera, los resultados del estudio problematizan tanto las perspectivas teóricas que han comprendido la noción de lo público, como la noción misma de niñez.

Precisiones metodológicas

Siguiendo a Clifford Geertz, los científicos sociales se han apartado de un ideal de explicación de leyes-y-ejemplos hacia otro ideal de pasos-e-interpretaciones; las ciencias sociales hoy día adoptan analogías y géneros discursivos innumerables. *“No se trata de que no tengamos más convenciones de interpretación, tenemos más que nunca, construidas —y a menudo mal construidas— (...) Para que el resultado no sea cháchara elaborada o delirio de alto vuelo, se deberá desarrollar una conciencia ética, (la vigilancia)¹ deberá provenir más de los humanistas y de sus apologistas que de los científicos naturales....”*. (Geertz, 1980, p. 4).

A pesar de las dificultades a las que nos vemos abocados por defender el rigor de la investigación cualitativa, las condiciones de los contextos sociales nos conducen a aventuras metodológicas que parecen salirse de las taxonomías existentes. Parece que éstas encasillaran las maneras de haber descrito, comprendido y pensado los objetos sociales, e incluso, por el temor a las implicaciones semánticas y epistemológicas que se inscriben en cada una de tales taxonomías,

¹ La palabra entre paréntesis es nuestra.

nos vemos llevados a matricularnos en alguna específica, razón por la que es necesario hacer algunas salvedades:

El título técnico de la investigación inscribe el estudio en un diseño de caso; sin embargo, el caso corresponde a niños y niñas que habitan un contexto y no a sujetos particulares. Pues más que su caso o historia de vida se privilegiaron textos y temáticas; no importó tanto el autor o autora como el texto que proponían los niños y niñas habitantes de dicho lugar. El diseño de caso como contexto de un grupo etario particular de niños y niñas hace referencia a un espacio que trasciende su descripción territorial, que se des-regionaliza y se constituye en un lugar de referencia, con características comunes, denominado ‘contextos márgenes o de la periferia’. Estas condiciones no implican generalización, sino la comprensión de sus prácticas y condiciones de vida cotidianas.

Consecuente con lo anterior, el estudio tampoco puede inscribirse de manera pura en una etnografía, pues no puede sostener sus supuestos convencionales que implican una comunidad y cultura homogéneas, límites comunitarios claramente definidos, y sujetos en permanencia prolongada. En las condiciones de fugacidad que caracterizan a los habitantes de la Plaza de Mercado, la posibilidad de desarrollar una etnografía estandarizada se vería cuestionada.

Algunos elementos de la antropología urbana podrían asimilarse al mencionado trabajo, como las técnicas de observación flotante que retoma Delgado (2002) de Colette Pétonnet y la atención a la movilidad en que se hilvana la construcción de lo público, pues las condiciones del contexto de lo público y la niñez en un espacio denominado margen o periférico implicó relaciones basadas en la tensión, la puesta a distancia y eventualmente el conflicto, y la lucha de intereses. Sin embargo, esta investigación tampoco podría sostener la volatilidad de los sujetos que estudia la antropología urbana al privilegiar como actores a los paseantes a la deriva, masas efervescentes, formas de sociedad peripatética; “...*todo lo que en una ciudad puede ser visto flotando en su superficie como el usuario de los transportes públicos o de las playas urbanas, el aficionado en el estadio, el consumidor extraviado en el supermercado, en los grandes almacenes o en el centro comercial*”. (Delgado, 2002, p. 5). A pesar de las dificultades contextuales que impidieron la estabilidad de un grupo fijo, los protagonistas de este estudio, niños y niñas, se constituyeron en un grupo etario concreto con relativa permanencia que construye lo público en sus actuaciones cotidianas.

Finalmente, esta investigación tiene en común con la investigación arqueológica, el privilegiar la interpretación de prácticas discursivas y preguntarse por las variaciones más que por las constantes o invariantes históricas. Sin embargo, esta investigación no podría inscribirse en un estudio arqueológico dado que no observa estas variaciones en los tiempos, sino en los lugares o contextos. El presente trabajo no podría adoptar de la investigación arqueológica la perspectiva abordada de la categoría *poder*, en los dispositivos a través de los cuales los poderes ejercerían su despotismo, aplicándose a un público pasivo. En contra de lo que daba por supuesto Foucault (2001) en *Vigilar y castigar*, la presente investigación permitió develar los contrapoderes y resistencias que establecen niños y niñas que, más allá de concebirlas como víctimas o victimarios, se constituyeron en participantes e interlocutores no necesariamente deliberativos y deliberados en la construcción de sociedad.

De acuerdo con las advertencias anteriores se adoptó un enfoque epistémico y metodológico orientado por la categoría de representaciones, la cual permitió comprender las regulaciones culturales desde las cuales niños y niñas, como actores sociales, construyen lo público en las diferentes prácticas que realizan desde una perspectiva performativa. Esto implicó transitar de una visión dicotómica del mundo copia o calco del pensamiento al obrar y obrarse en el mundo. Esta perspectiva conllevó a retomar los postulados de la hermenéutica ontológica propuesta por

Heidegger (1958 y 1962) y retomada por Gadamer (1997, 1999), los cuales se materializaron en el reconocimiento de las prácticas cotidianas de niños y niñas; a hacer referencia al reconocimiento de un interés práctico —*praxis* o comprensión actuante—; y a hacer un reconocimiento de los procesos de producción y creación de niños y niñas —*poiesis*—, producción humana del “*Dasein*” —ser siendo—, ser como proyecto y ser como posibilidad. El lente de la hermenéutica ontológica, diferente del de la metódica, la crítica y la semiológica, pretende recuperar desde el mundo cotidiano —desde la cosa misma—, el modo de ser de los textos estéticos, humanos y sociales, y reconoce los campos semánticos y juegos lingüísticos diversos en la acción cotidiana elocuente como campo de comprensión².

Opción epistémico-metodológica: Las representaciones como camino para comprender las reglas de juego culturales en la construcción de lo público

El concepto de representaciones es poliédrico, en tanto que presenta tantos sentidos como campos semánticos desde donde se ha abordado. Los discursos disciplinares han desarrollado caminos metodológicos diversos, y, de acuerdo con las pretensiones o intereses de explicar, controlar o desentrañar sentidos, se han constituido formas diversas de entender dicha noción.

Dentro de las tendencias que coexisten aparecen las pretensiones por desentrañar y comprender los sentidos que la gente atribuye a la realidad: describir y explicar el conocimiento, marco de referencia que los sujetos individuales o colectivos tienen para orientar su comportamiento; mirar la psiquis de los individuos o privilegiar y oponer los marcos sociales a los individuales; indagar conceptos, discursos o prácticas. ¿Cuáles son las percepciones y valores compartidos por las colectividades igual que se comparten los significados en una lengua común? (Representaciones colectivas). ¿Cómo se vuelven colectivas las representaciones como conocimientos comunes y compartidos? (representaciones Sociales de Moscovici, 2001). ¿Cuáles esquemas clasificadores y qué experiencias imprimen a la historia los sujetos para organizar el pensamiento social? (Bourdieu, 2000). ¿Cuáles son los sentidos subjetivamente constituidos e inter-subjetivamente objetivados que permiten aprehender y construir la realidad social? (Berger y Luckman, 1983 - 1995). ¿Cómo evolucionan en los niños y niñas las nociones de tiempo, objeto, espacio y causalidad para construir lo real? (Piaget, 1985). En el marco de la historia y la cultura, ¿cómo construyen los niños y las niñas los símbolos para organizar y planificar lo real? (Vygotski, 1993). ¿Qué modelos explicativos de los fenómenos de la realidad poseen los grupos sociales?

² Con Heidegger se devela el **problema de las representaciones**: Desde el punto de vista histórico y filosófico, la noción de representaciones es un término moderno. Nace específicamente de la dicotomía entre el sujeto y el objeto como herencia cartesiana. (Heidegger, 1958; p. 75). En el pensamiento antiguo, la realidad era lo que se hacía presente como *Phycis* —lo que brotaba desde sí, como una piedra o una montaña—. En esta época antigua aparecieron términos como el de la latinización del legado griego *representatio*, el de la figura retórica *hypotyposis* y los de la filosofía estoica *uisum* (*phantasia*) —imagen representación—, términos que hacían referencia al poner ante los ojos (Mockus, 1988). En la época medieval, los términos *subjectum* y *objectum* hacían referencia, el primero, a lo que permanecía independientemente del yo; y el segundo, a lo que el yo proyectaba como imaginario, contrario a lo que actualmente significan, aunque el contenido del *subjectum* aún se mantiene en su figura gramatical, donde el sujeto puede ser una cosa, un árbol, el hombre y hasta la misma tierra. En la época moderna se inauguran los conceptos diferenciales entre el sujeto y el objeto, su dicotomía; y desde ésta, aparece la noción de representaciones, y el mundo como imagen. Así, para Descartes, si lo que hacía presente engañaba y el único *subjectum* que propiciaba la duda era el yo, se debía dudar de todo lo exterior excepto del yo, como causa para representarse todas las cosas, volverlas a presentar ante sí y reconstruirlas. Lo real ya no era sólo lo presente, sino lo representado que ubicaba las cosas frente al ser humano, un *objectum* que sólo existía si el sujeto lo hacía presente. De esta manera se instaura en el pensamiento moderno la posibilidad de control y anticipación de lo real como modo de objetivar el mundo y ponerlo a disposición del ser. El objeto sólo existe desde el momento en que el sujeto lo representa y lo produce; esto implica ser llevado ante el hombre como elemento de objetivación, pero a su vez, significa la posibilidad de objetivar al hombre mismo.

¿Qué teorías o ramas del conocimiento permiten a un grupo social organizar, descubrir la realidad? (Farr, 1988). ¿Cómo se construye el saber de sentido común o el pensamiento social en contextos específicos? (Jodelet, 1986).

Las preguntas del estudio obligaron a pasar de un modelo representacional como copia o calco de la realidad, a un modelo performativo que enunciara lo público en las prácticas que configuran los significados y sentidos de esa enunciación. Así, entonces, no fue suficiente saber que las niñas y los niños nombraran la calle como lugar público; se debía avanzar dentro de un modelo performativo que diera cuenta del acontecer discursivo de esas prácticas y experiencias que las dotan de un sentido particular. En palabras de Beatriz Preciado, *“la performance...”* se constituye *“...como estructura fundamental de la acción política y estética”* (Preciado, 2004, p.21).

Técnicas y procedimientos metodológicos

Para abordar las representaciones desde el punto de vista performativo fue necesario acudir a las expresiones y prácticas cotidianas de niños y niñas desde donde se podían leer sus construcciones de lo público, a través de las categorías propuestas por Gadamer (1999): el juego, el arte y el símbolo. Se propusieron actividades lúdicas y artísticas, pero se privilegiaron las expresiones que en el día a día iban dando lugar a que los niños y las niñas simbolizaran y por tanto construyeran lo público. Los momentos de recolección de información y la aplicación de técnicas se remitieron a los siguientes pasos:

1. Realización de una entrevista inicial y talleres artísticos con niños y niñas de la plaza (60 niños y niñas) en ambientes escolarizados y des-escolarizados.
2. Producción de talleres artísticos y observación focalizada con dos grupos cada uno con 10 niños y niñas escolarizados y des-escolarizados (la calle, la casa, la plaza).
3. Conformación de un grupo crítico de niños y niñas en la fase de devolución del sentido, un grupo que no necesariamente participó en todo el proceso, consultándose la información con niños y niñas de la misma zona que tampoco necesariamente participaron en el proceso, y
4. Sólo como contraste: realización de talleres artísticos, entrevistas y observación de un grupo de 10 niños y niñas estrato socio-económico medio alto y alto, para comparar variaciones en las regulaciones culturales en ambos contextos.

Es importante especificar que en el estudio se definieron contextos márgenes como los espacios urbanos socialmente descritos como lugares de promiscuidad, suciedad y violencia; así mismo, tal término connota la visión de personas o grupos sociales que rompen las normas (Castel, 1998). Los criterios para contrastar dicho grupo estuvieron referidos a las oportunidades económicas y educativas de las que gozaban los niños y niñas del segundo grupo.

En la interpretación de la información se privilegiaron los relatos de los niños y las niñas, las narraciones construidas por ellos y ellas o resultantes de la observación participante; y con el objeto de develar sus representaciones se aplicó el análisis de los actos ilocutorios, que consistió en estudiar los diálogos de texto, escrito y filmado, con el objeto de resaltar las relaciones explícitas e implícitas entre los niños y las niñas en su experiencia cotidiana; y en su relación con el contexto, se determinaron los juegos de poder, las reglas propuestas, y el poder de sugestión, como elementos fundamentales para develar las representaciones y reglas de juego construidas por los niños y las niñas, actores sociales de la plaza de mercado y el condominio. Se analizaron los temas propuestos en los textos de niños y niñas determinando regularidades y rupturas en las temáticas intra e inter-sujetos. Por condiciones más extra-teóricas que intra-teóricas (características de apertura y mayor permanencia en los talleres) se seleccionaron diez niños y niñas de cada grupo; fue así como se integró un grupo de veinte niños y niñas para realizar el

análisis y construir la tematización y la categorización iniciales. En el momento de devolver la información de dichas categorías, los niños y las niñas pasaron de ser informantes a investigadores e investigadoras participantes, pues contribuyeron en la segunda fase no sólo en la construcción de un instrumento específico, sino también en la interpretación de las categorías de las representaciones de lo público. Los instrumentos utilizados por el grupo crítico fueron: mapeo de escenarios públicos y privados; análisis de dos videos seleccionados por los niños, niñas y jóvenes (La vendedora de Rosas y Ciudad de Dios) como ejemplares de las reglas de juego que habitaban en su propio contexto y por presentar temas comunes a sus vivencias; y reuniones para la socialización de los apuntes y para el análisis de la información recolectada por ellas y ellos.

El informe de análisis de información del grupo crítico se constituyó en un nuevo insumo que permitió triangular los resultados con el análisis hermenéutico, y permitió asimismo legitimar los hallazgos respecto de las reglas de juego culturales y de la categoría teórica “lo público como accesibilidad”. Finalmente, se compararon los dos grupos con el objeto de determinar las diferencias en cuanto a las reglas de juego y las representaciones, entre los grupos que habitan contextos márgenes o de la periferia y el grupo con “óptimas” oportunidades económicas, sociales y educativas.

Perspectivas teóricas para abordar la noción de lo público

Son múltiples las acepciones, los enfoques y los ámbitos desde donde se asume el concepto de lo público; así mismo, para hablar de lo público es necesario hablar de lo privado, pues en las diferentes teorías filosóficas, historiográficas, sociológicas, económicas y psicológicas, se denotan o bien como categorías claramente delimitadas o como categorías polares y categorías coexistentes. Bajo la perspectiva teórica, lo público se describe en categorías como espacio, como bienes y como foro de expresión. Para el punto de vista de esta investigación, tales categorías no logran explicar los procesos de construcción de lo público que evidencian niños y niñas en contextos márgenes; por ello, y como resultado del presente estudio, se plantea una categoría complementaria denominada lo público como accesibilidad.

Lo Público como Espacio

En el marco de la psicología social, Chirstielb (1994) recrea el concepto de lo público refiriéndolo a los espacios físicos, y afirma que cada cambio de lugar, como marco, implica un cambio de pensamiento, de ideas, de afectos y de recuerdos que se activan en la plaza, en la calle, en los bares, en las Secretarías, hoy denominadas instituciones públicas, en el sitio de trabajo, en el hogar y en el mismo cuerpo. Estos lugares fortalecen la identidad de los sujetos en el tránsito de lo público a lo semipúblico y de lo semiprivado a lo privado. Según el autor, lo privado en efecto es cotidiano, pero lo público también lo es; ambas esferas coexisten en la cotidianidad. Lo público y lo privado son instancias simbólicas del proceso colectivo de construcción de la realidad, que se constituyen no como extremos de un continuo, sino como momentos de un proceso, y su calificación de público o privado sólo puede hacerse por referencia recíproca: algo es público con respecto a algo privado y viceversa. (Christielb, 1994, p. 297).

A partir de este enfoque es importante señalar que lo público y lo privado no son espacios fijos; éstos pueden ser públicos o privados de acuerdo con la vida que les da la inter-subjetividad. Lo público sólo existe porque existe lo privado, y viceversa; de tal manera que en dichas esferas los espacios objetivados reflejan lo público y lo privado en las habitaciones, el baño, la sala, los corrillos, las asambleas, la calle, el teatro, el poder y la administración, todos estos determinados

por los niveles de comunicación; por lo tanto, la cotidianidad cobra fuerza como forma de construcción de lo público: *"hacer política y hacer que lo incomunicable pueda hacerse comunicable, hacer que lo que se dice en el corrillo se trate en la asamblea, que la gente de la calle se entere de lo que pasa en las secretarías, pero también, (...) que las experiencias suscitadas en espacios más públicos se internalicen en otros más privados: el espíritu democrático de las calles a la democracia en el hogar, el espíritu de lo común al sentimiento íntimo"* (Christielb, 1994 p. 415).

Lo Público como Bienes

Desde el punto de vista jurídico lo público tiene dos connotaciones: la connotación normativa y la connotación topológica. La primera hace referencia a aquello que es y pertenece a todos, por lo cual interesa a toda la sociedad. *"Lo segundo alude, en cambio, a sus espacios de realización. ¿En dónde se toman las decisiones de interés común? ¿Quiénes se encargan de producir y de proteger los bienes públicos? Son preguntas que tradicionalmente interpelan al Estado, pero que incumben a la sociedad"* (Cunill, 1997, p. 297).

Por su parte Heller & Fehér, 2000, como pensadora liberal, pasa del predominio de lo público sobre lo privado, característico del sesgo comunista hasta 1987, a integrar lo público y lo privado. La autora observa la influencia del mercado tanto sobre la política como sobre la vida de los ciudadanos y ciudadanas, y trabaja la categoría de lo público desde el punto de vista de la propiedad. La propiedad "pública" es considerada por Heller como un fantasma, como una manera de mantener intacta la propiedad estatal, que sólo supondría una mayor legitimación de los fideicomisos del gobierno (Heller & Fehér, 2000, p. 37–40); por tal razón propone la categoría de ciudadanía económica como único sustantivo para la ficción de la propiedad pública; esto es, la transacción del mercado, el gobierno y el ciudadano (Heller & Fehér, 2000, p. 44). Lo público en el sentido originario (lo común) y no exclusivo de la propiedad material, sólo tendrá significado en la recuperación del logos que permite mediar entre las diferentes narrativas de los diversos grupos y la humanidad (Heller & Fehér, 1989).

Lo Público como Foro de Expresión

Lo público, desde el modelo deliberativo propuesto por Habermas (1987), se entiende como parte del mundo de la vida que está caracterizada por la intimidad y, por tanto, por la protección ante la publicidad; sin embargo, encuentra una estructura entre parientes, amigos, conocidos, etc. que une las historias de la vida de los diferentes miembros en una interacción cara a cara. Según Habermas (1996), y según las explicaciones de Hoyos (2000) respecto de la teoría política de Habermas, la esfera privada tiene una relación complementaria con la esfera pública, entendida ésta como una *Red de pluralidad de espacios* no necesariamente institucionalizados u organizados formalmente pero que, a partir de sus contenidos, temas y posturas (opiniones) en flujos de comunicación, se filtran y condensan en opiniones sobre temas específicos y ameritan el uso público de la razón.

El espacio de lo público, desde esta postura, sólo es posible si se repolitiza la esfera social, la cual no se enmarca ni en lo público ni en lo privado. Lo público existe cuando aquellos afectados por normas sociales y políticas de acción se involucran en un discurso práctico evaluando su validez por la rectitud normativa. La teoría deliberativa propuesta por Habermas propone un valor procesal comunicativo; así, en Habermas lo único universal es la acción comunicativa a

partir de la cual es posible que las personas puedan participar como afectados en la construcción de acuerdos y puedan construir los mínimos para su convivencia.

Hoyos (2005) explica los diferentes ámbitos del mundo de la vida y su relación con la política. En primera instancia se encuentra la sociedad civil con sus procesos de socialidad cotidiana. En la medida en que la sociedad civil eleve sus intereses particulares al dominio de intereses colectivos, es posible la construcción de lo público. La relación entre morales de máximas y éticas de mínimos hace referencia a la construcción de valores y normas respectivamente. Para que se produzca el tránsito del mundo privado de la sociedad civil al mundo de la vida, al mundo público, es necesario haber puesto entre paréntesis los intereses particulares orientados por las máximas de los individuos, y entonces discutir sobre los mínimos a partir de los cuales se construye el mundo de los derechos y las normas.

La teoría discursiva permite comprender el concepto de lo público como coexistente con lo privado y lo íntimo; sin embargo, cabe profundizar y cuestionar del modelo deliberativo el privilegio para comprender lo público a partir de las coincidencias entre los sujetos.

Nancy Fraser (1997), dentro del mismo modelo discursivo, comprende lo público desde una posición anti-hegemónica, como un foro donde se negocian intereses en medio del conflicto y se desarrolla la categoría de contra-públicos plurales en competencia, los cuales, a partir de la opresión y la exclusión, despliegan nuevas formas de expresión de lo público. Así, el espacio público, según la autora, no se restringe a lo común sino también a los intereses privados que posibilitan lo común desde las perspectivas individuales. A pesar de las críticas al modelo liberal, que se argumentan desde una posición post-socialista, esta teoría permite comprender lo público como multiplicidad de expresiones que entran en juego en el mundo representacional del niño, la niña y el joven como partícipes de contrapúblicos alternativos. La diferencia entre la teoría discursiva de Habermas (1987) y la de Fraser (1997), se fundamenta en que para aquélla es necesario suspender y poner entre paréntesis las diferencias para alcanzar una comunicación racional y, contrariamente, para ésta es necesario tener en cuenta la exclusión de los fuertes a los débiles generada entre los públicos, y resalta que en la historiografía no ha existido la participación entre iguales sino que, —en sintonía con Ryan (1990) y Eley (1987)—, la esfera pública se construyó siempre a través del conflicto.

Para Habermas, el discurso en el espacio público debe restringirse a la deliberación sobre el bien común, una esfera pública única es siempre deseable frente a la proliferación de esferas, y el surgimiento de intereses privados es siempre indeseable. De forma contraria, Fraser (1997) afirma que los contrapúblicos subalternos se sitúan en una relación contestataria frente a los dominantes y que la noción de interés para todos es una falacia, dado que las interpretaciones externas no coinciden con el espacio de autodeterminación de lo público. En Habermas (1996), lo público surge específicamente de la vida cotidiana y de los intereses privados, como una red de pluralidad de espacios que requieren interpretación y politización. En este punto el argumento de Fraser, al explicar el proceso de configuración de públicos subalternos, permite dar sentido de realidad a la teoría crítica discursiva y plantea que la eliminación de restricciones formales a la participación en la esfera pública no basta para asegurar la inclusión en la vida práctica.

En un segundo momento teórico, Fraser contraargumenta la teoría habermasiana afirmando que no es posible la interlocución de una esfera pública basada en estatus diferenciales; así mismo, que tampoco es posible deliberar “como si” los otros fueran socialmente iguales cuando no lo han sido; por tanto —concluye— la igualdad social es una condición necesaria para la democracia política. También contraargumenta el modelo burgués-liberal respecto de la restricción de la deliberación acerca del bien común, y se opone a la idea de que la aparición de los intereses privados y de los asuntos privados sea siempre indeseable. Finalmente, en Fraser

(2004) lo público hace referencia a la arena en la cual la gente trata de tomar decisiones a través de la conversación y de la tematización de asuntos que sobrevienen a las personas: riesgos, aventuras y temores comunes. La esfera pública, para la autora, no se encuentra ni en un lugar prefijado, ni en un espacio anticipado; sólo se constituye en el momento en que se discute sobre ella.

Comprensión de prácticas cotidianas: regulaciones culturales en la construcción de lo público.

Al indagar los escenarios de socialización política de niños y niñas en contextos márgenes o de la periferia, se puso de manifiesto que los objetos de investigación: la niñez y lo público, son variantes y dinámicos de acuerdo con los contextos donde aparecen. Lo público se construye en la pugna de intereses, en la lucha por la sobrevivencia y en la construcción de instancias de poder en la cotidianidad de los sujetos. En la vida cotidiana los niños y las niñas producen y reproducen reglas de juego informales necesarias para habitar el contexto. Algunas de estas regulaciones culturales expresan cómo lo público se percibe de manera punitiva, de suerte que es necesario estar al margen de la ley, huir de las instituciones formales, permanecer en el anonimato, “sin registro ni papeles”; así los comportamientos sano o patológico, bueno o malo, correcto o incorrecto, se oponen a las formas en que los niños, las niñas y sus familias adaptan y configuran el contexto. *“Yo me quedo sola cuidando a mis hermanitos mientras mi mamá se va a trabajar, ella llega borracha, pero siempre se preocupa por darnos la comida y por cuidarnos (...) yo tengo miedo de que la metan a la cárcel o que vengan los de Bienestar porque ya la tienen avisada”*; *“Una vez vinieron los de Bienestar Familiar y casi me pillan, yo me escondí debajo de la cama, apagué la luz y mi amiga dijo que yo no estaba, que seguramente ya me habían llevado”*.

Las reglas de juego culturales son normas construidas en la vida cotidiana social y, al mismo tiempo, son formas de configuración y de adaptación a la vida en común. Responden a las condiciones de los contextos o escenarios de actuación de niños y niñas como formas de construcción de lo público. Responden a un auto-ordenamiento de los sujetos ordinarios, quienes construyen normas o nuevos órdenes políticos en una correlación de poderes y de contrapoderes semi-públicos y semi-privados.

Una de las reglas de juego que producen y reproducen niños y niñas es la de **“ver, oír y callar”**; el mandato del silencio, silencio que no oculta nada porque todo el mundo sabe qué pasó. Una manera de convencerse a sí mismo, para ganarse la confianza, es asegurar que ese otro mienta por él, asegurar la supervivencia y la permanencia-espacio social. *“...esos muchachos son el temor del barrio, todos los vecinos los conocen pero nadie puede decir nada”*. Si se acude a la denuncia o al enfrentamiento surge el ajusticiamiento como medio de resolución de los conflictos en los diferentes ámbitos de actuación: *“En el colegio unas muchachas se fueron a fumar en el baño y nosotras estábamos ahí, ellas se pusieron a amenazarnos a decirnos que si sapiábamos las veríamos con ellas, (...) todo lo que pienso no lo digo porque me pegan, así que mejor me quedo callada...”*.

Las reglas de juego funcionan como un *ethos* cultural, al generar hábitos y costumbres en las personas, que se construyen con el objeto de poder funcionar y sobrevivir en un contexto, es decir, para poder vivirlo y habitarlo. Son formas de ser en el mundo, en la acción concreta y en la actuación permanente; no son una noción que diviniza lo político en el ámbito del deber ser, sino que surgen en la vida ordinaria, como respuestas oportunistas a las características de los ambientes de actuación.

“Lo legal no es legítimo, lo legítimo no es legal”. Frente a la vigilancia, la contra-vigilancia y la invisibilidad, se reconoce lo institucional, pero bajo la manga se enuncian otros sentidos, tecnologías primarias de ocultamiento, artimañas y artificios que operan sin dejar huella, sin signarse con la marca de la trasgresión.

“¡Cuidado con la cámara!, dijo, y mientras el hombre se guardaba la bolsa en la manga de su saco el niño volvió a sentarse sobre el cojín en el acostumbrado murito, frente al cajón de chance, que le servía como mesa para poner sus empanadas y la pequeña canasta plástica con unas pocas cajetillas de cigarrillos de variadas marcas, unas cajas de fósforos y el tarrito donde echaba las monedas. Trató de concentrarse nuevamente en el juego electrónico que casi siempre llevaba consigo, pero esta tarde estaba bastante movida: –Eh, pero se alborotaron ustedes desde tan temprano, dijo burlonamente mientras sacaba del hueco que había debajo del cojín una de las bolsas negras anudada en el extremo y que no contenía otra cosa que solución, o pegante, o sacol, bóxer, soluca, mira palcielo, chupa chupa, teta, y otros cuantos nombres con los que los compradores pedían dosis que no costaban nunca más de 500 pesos”.

En esta regla se evidencia la conformación de redes, la solidaridad, siempre y cuando eso no comprometa ni ponga en evidencia al que ayuda. Implican efectividad y resultan exitosas, prácticas como el descargue, el campaneó y el anonimato³. Las reglas de juego culturales presentan una dinámica reactiva en la medida en que sirven de espacio de adaptación a las diferentes manifestaciones de poder pero, al mismo tiempo, pueden ser proactivas cuando se construyen de manera estratégica, se aprovechan las oportunidades del entorno, se crean tácticas, artimañas y artificios que configuran la realidad en favor de sí mismo. *“Manuelito, vea, usted sabe que yo no lo dejo viendo (le da plata) si llegan los tombos déjeme guardar esto ahí debajo. – Listo, pero si la pillan a mí ni me nombre, porque usted sabe que con la ley no me gusta tener videos (problemas).”*

En contextos en donde “los derechos no se merecen sino que se luchan” la regla de juego **“No dejársela montar”** trae las ganancias necesarias para habitar este tipo de contextos; especialmente resulta eficaz y efectivo para ganar respeto y reconocimiento. *“...a mí me da mucho pesar de mi mamá porque ella trabaja muy duro, por eso cuando ese señor llega de montador (peleón) yo también me le paro (peleo con él)”*. Esta regla se apropia de manera subjetiva y con gran carga emocional se vuelve ejemplar y necesaria para sobrevivir: *“Tiene que ser berraca en la vida y no depender de nadie así como yo, que me rebusco las cosas yo sola”*. Así, desde los espacios más cotidianos hasta los más formales, el medio más efectivo para ser escuchado es hacerse respetar, un respeto que va del miedo al pavor.

Hacerse respetar y presentar un claro dominio de su entorno son maneras de presentar a niños y a niñas como sujetos de acción, a pesar de reducirse a la acción defensiva de sus intereses vitales. Saben cómo manejar el ambiente, defenderse no sólo para comer sino también de los peligros que rodean el espacio: *“...no hay nada que perder, si nadie me protege yo puedo hacerlo por mí misma”*. De tal manera, niños y niñas en contextos márgenes cuestionan la visión de la niñez desprotegida, heterónoma, dependiente, débil y vulnerable, pregonada por teorías

³ Campaneros (personas (niños y niñas), que avisan a los infractores de la ley la presencia de ordenamiento institucional).
Descargue (significa la acción de entregar armas o productos ilícitos a una persona que no aparezca como sospechosa).
Anonimato (o la práctica de aparecer sin identidad o papeles que legalicen la existencia civil).

desarrollistas, evolutivos y universalistas. *“La mayoría de nosotros vivimos desde muy pequeños en la galería, nos hacemos responsables por nosotros mismos, de esta manera conocemos la calle y sabemos qué es lo que se respeta y qué no”*.

Algunas diferencias que se observan en las representaciones de lo público en el contraste entre niños y niñas en condiciones márgenes, y niños y niñas en condiciones de inclusión:

La calle se vive como lugar público en el primero de los contextos nombrados; como lugar de pervivencia y lugar de subsistencia: *“a mí no me da miedo (...) yo de todas maneras salgo por que lo que uno necesita ahorita es plata”*. En un sentido contrario, los niños y niñas del segundo contexto expresan la necesidad de resguardarse de los peligros y la inseguridad de la calle en centros comerciales o en los parques interiores de su condominio. De tal manera, la justificación de lo público se establece por la búsqueda de mayor seguridad, contrario a lo que sucede con los niños y niñas de la Galería, para quienes lo público se representa como algo punitivo; de ahí la representación opuesta entre ambos contextos: *“Que haya más policías”* vs *“cuidado con los tombos”*.

Mientras que para el grupo en condiciones de inclusión, los lugares que representan como públicos están mediados por el mundo del mercado: el cine, el club, Disney World, los juegos de diversiones de los centros comerciales, para los niños y niñas de contextos márgenes lo público se representa en aquellos espacios que por su nivel de accesibilidad, por no presentar restricciones ni distinciones, posibilitan la sobrevivencia. La Tolfá o el basurero comunal se constituye en el lugar más público, donde puede ir cualquier persona, incluso las personas más pobres del sector reconocidas como recicladoras. Otro espacio que niños y niñas reconocen como público son las instituciones intermedias descritas como las que leen el contexto y ofrecen oportunidades para cambiar realidades, aquellas que no moralizan al niño o niña y sus comportamientos sino que los aceptan como son y les permiten optar. Reconocen, además, como público, aquellas instituciones donde los niños y niñas se sienten escuchados como interlocutores e interlocutoras en la construcción de sus propios escenarios, en sus propias propuestas para dar solución a sus problemas cotidianos. Jardines infantiles a domicilio y con jornadas nocturnas, trabajo en teatro, títeres o taller de juguetes, grupo crítico, formas que coexisten con los horarios de niños y niñas, de acuerdo con las actividades laborales: expendio de droga, prostitución y hasta sicariato. Estas instituciones se presentan como nuevas expresiones de lo público político y a pesar de ofrecer, como se señaló anteriormente, nuevas oportunidades a niños y niñas, ellos y ellas saben que no son la solución total al cambio de su realidad. Sin embargo, y en contra de las actitudes mesiánicas que “piensan que la solución y los problemas están en los niños”, reconocen la necesidad de modificar condiciones y contextos de socialización política como formas de, simplemente, vivir.

Finalmente, lo público en niños y niñas de contextos de los estratos socio económicos medio alto y alto, se representa como *“de mala calidad”*, *“no se puede exigir”*, evidenciando la regla de juego cultural que mencionó una madre de familia: ***“lo público es para pobres”***. Para ambos grupos las nociones de niñez y de vulnerabilidad quedan cuestionadas en las prácticas cotidianas. En dos expresiones que se evidencian en la investigación⁴: 1. hiper-realización de la niñez en la cual se evidencia un desarrollo de habilidades de los niños y las niñas de estrato socioeconómico alto que superan las del mundo adulto, específicamente competencias o inteligencias

⁴ Esta nominación es adoptada de la propuesta de Mariano Narodowski en Narodowski, M. (2004). Destinos de la infancia: realidad virtual y exclusión sin fin. En Novedades educativas # 166. “Inclusión y exclusión”. Buenos Aires.

tecnológicas, agendas ejecutivas y competencias para enfrentar el mundo de la soledad semi-pública y semi-privada. 2. Niñez “des-realizada” la cual evidencia las habilidades de niños y niñas de contextos márgenes para defenderse y configurar su propio entorno para la sobrevivencia: el desarrollo de artimañas y artificios, las formas de defensa frente al peligro y específicamente la estructuración de un mundo personal y social en torno a la regla de juego cultural de “no dejársela montar”, y regulaciones o mecanismos defensivos y ofensivos en la construcción y adaptación del mundo social. La construcción de lo público en el contraste entre las condiciones de “hiper-realización o des-realización” de la niñez, se observa diluido en ambos contextos. En el primero lo público aparece como un fantasma, no se goza de él, no es útil y en la mayoría de las ocasiones constituye un peligro. En el segundo se expresa de manera “perversa” (se conoce la norma pero se infringe en una lucha contestataria para acceder a las condiciones mínimas de supervivencia).

Implicaciones teóricas del estudio

Algunas pistas teóricas para la ampliación de la categoría de lo público: Inclusión y exclusión desde la propuesta de Fraser.

Los planteamientos de Fraser (2001, 2002) y Fraser & Honneth (2003a y 2003b) analizan los efectos de las nuevas manifestaciones culturales sobre la política y sobre la prospectiva por la justicia social. Fraser afirma que se ha esparcido una politización de la cultura, especialmente en conflictos sobre la identidad y la diferencia o, como ella los denomina, “*conflictos por el reconocimiento*”. Aparecen diferentes manifestaciones alrededor del multiculturalismo, el género y la sexualidad; así mismo, se advierten movimientos internacionales por los derechos humanos, pero estas luchas han demostrado ser heterogéneas y su centro de gravedad ha cambiado de la lucha por la redistribución a la lucha por el reconocimiento, lo que presenta profundas implicaciones para la justicia social. Para lograr justicia social es necesario asumir no sólo las luchas por lo material sino también por lo simbólico. De esta manera Fraser propone su teoría de redistribución y reconocimiento basada en la noción de paridad de participación que se aplica en toda la vida social, no sólo en la participación política de voto: se aplica a las esferas laboral, familiar, educativa, sexual, social, civil y política. En el mismo sentido, propone un modelo teórico para alcanzar dicha paridad en la participación, denominado modelo de estatus, el cual apunta a des-institucionalizar patrones de valor cultural jerarquizados, como reemplazar normas culturales que impiden la paridad de la participación con otras normas que la promuevan y así eliminar la exclusión social. En términos de Fraser (2003b), para constituir ciudadanía es necesario adquirir cierto nivel de reconocimiento y redistribución con arreglos sociales que permitan que todo miembro (adulto) de la sociedad interactúe con otro como un par.

Es importante resaltar la relevancia de la teoría de Fraser para abordar lo público como una esfera que necesita re-significarse en las condiciones que ofrece un mundo globalizado. Así mismo, es relevante destacar que la propuesta de los múltiples públicos en competencia permite profundizar en la construcción de la esfera pública desde la lucha de intereses en la vida cotidiana de los individuos.

La crítica que la autora hace a la teoría de Habermas (1987) parece superar las dificultades que presenta la construcción de lo público como foro de expresión desde un modelo deliberativo. Sin embargo, de acuerdo con Robeyns (2003), la autora antepone en su teoría una condición de adultez y normalidad para la inclusión en la participación y, a partir de ésta, la construcción de lo público. Si la idea planteada (Fraser, 1995, p. 11) es que para lograr la inclusión, y desde ésta la

justicia, es necesario construir arreglos sociales que permitan a todos los miembros (adultos) de una sociedad interactuar con otros como pares, parece que la autora evoca la idealización de un solo tipo de razón moderna y excluye otras formas de expresión y de razón tales como las racionalidades estéticas propuestas por los jóvenes y las jóvenes, las expresiones cotidianas propuestas por los niños y las niñas, las expresiones contestatarias que en *“iustitia interrupta”* defendió. En consecuencia, surgen los siguientes interrogantes:

Más allá de la transformación de patrones de valor cultural jerarquizado, ¿qué lugar ocupa el poder en la igualación del estatus social? ¿son los tejidos sociales, las redes, los conflictos entre los diferentes intereses, los que posibilitan la construcción de lo público como inclusión? ¿cómo interpretar el que la participación informal de niños y niñas aumenta la complejidad de la sociedad civil?

Los resultados de la investigación defienden que los patrones de valor cultural que han calificado a niños y niñas como vulnerables, como débiles y como incapaces, han contribuido a negar la posición dentro de la sociedad de niños y niñas que están participando y tomando decisiones diariamente en la construcción de lo público: ¿el mundo cotidiano de niños y niñas en contextos márgenes y de la periferia politiza los espacios sociales que se han considerado los espacios más privados? ¿las reglas de juego informales que niños y niñas construyen como expresiones cotidianas, los hace actores en la construcción de historia (Arendt 1958 y 1998) y sujetos que en la construcción de sociedad toman decisiones políticas (Heller, 1977), no desde el marco jurídico formal, sino en una política cotidiana?

Entre Arendt y Heidegger: un modelo performativo para entender la política; interrogantes a las nociones de lo político: ¿pre- político o ampliación del campo de lo político?

La teoría política de Arendt se fundamenta en un modelo performativo de la política con profundas raíces heideggerianas que se basa en una racionalidad estética en oposición a una racionalidad técnica y que privilegia el cuidado del ser humano sobre su casa, que es la tierra. Por otro lado existe una tendencia a comprender la política como *“la actividad a través de la cual los grupos humanos toman decisiones (con implicaciones) colectivas”* (Águila, 2000, p.21), independientemente de la manera como se tomen dichas decisiones: por consenso, por la fuerza, por la instancia más autorizada. De esta forma vuelven a surgir interrogantes: ¿qué delimita lo político? ¿es la violencia una manifestación de la política? ¿quién es el actor político? ¿quién es sujeto político?

Bajo una perspectiva estético performativa, Arendt (1968) construye la noción de juicio político basada en “la crítica al juicio del gusto” propuesta por Kant. Esta transposición le permite ampliar la visión nietzscheana de la verdad. La intención de Arendt, en el orden de la política, es potencialmente descubrir, con palabras y con hechos, el mundo público. La construcción performativa de los acuerdos resalta las múltiples perspectivas desde las cuales se juzga el mundo, de tal manera que la posición de los sujetos y su poderío para dar estatuto de verdad al mundo no es la única perspectiva para verlo (apreciarlo), sino que se reduce a una perspectiva más.

El juicio del gusto emerge contra Nietzsche como una actividad; la presencia del mundo público se toma como apariencia, como una actividad en la cual una comunidad *“decide cómo su mundo, independientemente de su utilidad y todos nuestros intereses vitales en él, se ven y se oyen, y lo que hombres oirán y verán de él”*. (Arendt, 1958-1998 y Arendt en: Habermas 1987b, p. 184). El proceso de desocultamiento, en el ver y oír el mundo público, implica descentrar tanto

al actor como a quien juzga, y según Arendt, es preciso que el mundo público se constituya por la pluralidad en la cual se permite colmar las expresiones de las diferencias; un espacio de visibilidad en que hombres y mujeres puedan ser vistos y oídos y puedan revelar, mediante la palabra y la acción, quiénes realmente eran (Arendt, 1959). La única posibilidad de validez es redimir los significados persuasivos y, como lo afirma Arendt, en la crisis de la cultura el juicio del gusto, en vez de demostrarse con hechos y verdades, se demuestra con argumentos. Compartir una opinión política persuasiva implica tener la esperanza de que venga un acuerdo eventual entre los sujetos y se compartan puntos de vista del pensamiento. De esta manera se invoca la naturaleza inter-subjetiva del juicio de la apariencia. Ella une lo común o lo público y lo universal con nuestra capacidad de juzgar, que se basa en nuestro sentimiento por el mundo. Sólo se requiere la pregunta por las perspectivas de ver el mundo y aparece así la pluralidad y la deliberación, mostrando cómo una actividad de juicio puede potencialmente rememorar a una audiencia lo que ellas y ellos tienen en común en el proceso de articular sus diferencias; de esta forma, es el debate —no el consenso— el que constituye la esencia de la vida política. (Arendt, 1968, p. 249).

La distinción entre lo auténtico, lo inauténtico, la revelación, el encubrimiento y la visión del *Dasein* como un espacio de descubrimiento o claridad y trascendencia, son categorías que Arendt retoma de Heidegger en su teoría política. Estas nociones influyen en la oposición que Arendt establece entre lo público y lo privado: la libertad, la instrumentación, lo político y lo social; y tienen que ver con las nociones del ocultamiento, desocultamiento y cotidianidad, como categorías arendtianas.

Según Heidegger, la actividad auténtica se halla en el *Dasein* cuya esencia es su existencia. *Existencia*, es estar abierto al mundo. Los existenciales del *Dasein* implican que el ser sea con, porque éste jamás es aislado de su mundo y de los otros; aparece así el co-ser: un ser en el mundo y en correlación. El ser del *Dasein* tiene que cuidar de lo que le es dado: es el único que tiene la posibilidad de comprender su propio ser, es decir, cuida lo que es porque comprende lo que es. El arte es el modo privilegiado de develamiento auténtico; una manera de habitar el mundo mejor que cualquier otra manera. Ni la ciencia, ni el aprovechamiento en la técnica, ni la absorción en el hacer cotidiano, permiten develar el mundo como lo descubre el arte. No como forma de salvar el mundo, sino como manera de mostrar lo auténtico.

De acuerdo con Villa (1996), lo que Arendt retoma de Heidegger y lo que trasciende en él se sustenta en que la condición de la existencia humana podría cambiar radicalmente como resultado de la tecnología. Arendt se suscribe en el historicismo escrito por Heidegger, transforma la noción de pluralidad como una condición de acción política y toma la noción heideggeriana de co-ser.

En Arendt, la posibilidad de trascendencia tiene que ver con la entrada al espacio público como esfera de auténtica develación del habla. Tanto para Arendt como para Heidegger, es necesario desligarse de la cotidianidad e iluminar a través del descubrimiento lo impredecible. Heidegger denomina la cotidianidad como errar (equivocarse). Arendt, por su parte, encuentra el desocultamiento en revelar de lo privado a lo público, pues en el mundo de las labores estamos preocupados por las necesidades de la vida y sujetos a su ritmo como productores; de la misma manera, se está absorto por el imperativo de la utilidad. De acuerdo con esta teoría, ¿es posible construir lo público cuando el centro de discusión son las necesidades particulares de las personas? ¿es posible construir lo público en un mundo de la supervivencia?

La comprensión de prácticas cotidianas de niños y niñas en contextos márgenes y de la periferia que expresan formas de organización, de construcción de normas y de relación con el poder en otro sentido del deber ser teórico de la política, de la deliberación y de la lógica racional, se construye en la pugna de intereses, en la lucha por la sobre-viviencia y en la

construcción de poderes en la cotidianidad de los sujetos. Más allá de la política formal (Estado-céntrica): partidos políticos, jerarquías estatales, regulación legal; y de la política informal: movimientos sociales, huelgas y protestas de la sociedad civil, ¿se vislumbra, desde la perspectiva de la niñez, una política cotidiana?

De acuerdo con Arendt (1959), en la ausencia de poder de argumentación aparece la violencia; sin embargo, si la posibilidad de persuasión se obnubila ante la ausencia de condiciones mínimas de sobrevivencia, ante condiciones extremas de exclusión, ¿es la violencia el único medio efectivo para ser escuchado? Así, ¿guerra y política han aparecido como constante política en el país?

¿Las reglas de juego culturales se construyen como mundo en el día a día e imbrican un mundo cotidiano que no se construye más allá de su historia y de su contingencia? Con estos hallazgos emerge la pregunta por la riqueza de los ámbitos cotidianos: que, desde la teorías heideggeriana, implica un ser abierto a su mundo y a sus *existencias*, un *dasein* que es siendo y es como posibilidad. ¿Las expresiones de vida cotidiana, en lugar de constituir un detrimento enriquecen la vida de los sujetos, amplían el mundo de lo político y la participación de la sociedad civil?

Con base en estas afirmaciones, se argumentó complementar la comprensión de lo público, de modelo deliberativo a modelo de inclusión o accesibilidad; como condición necesaria para su construcción.

Niñez y lo público: algunas pistas para ampliar la categoría de lo público; lo público como accesibilidad.

¿Deliberación o lucha? Lo público desde la perspectiva de la niñez en condiciones márgenes o de la periferia.

Así como históricamente la construcción de política y específicamente de lo público en Colombia, ha estado mediada por dinámicas de violencia y guerra (Pécaut, 1987; Uribe, 1993 y 1996; Escobar, 2001; Sánchez, 1990, Atehortúa 2003), la categoría de público, en la época actual, devela que en medio de la exclusión, la humillación y la negación de la dignidad de la condición humana en contextos márgenes y de la periferia, acceder a lo público, entendido como los mínimos comunes en medio de la pluralidad, implica configurar reglas de juego culturales, artimañas y artificios que en ocasiones conllevan actos violentos como mecanismo de defensa social y como desarrollo de racionalidad estratégica para poder sobrevivir. Con base en el punto de vista de la descripción histórica que han hecho los teóricos sobre lo público y de acuerdo con su descripción empírica, podemos sostener que lo público no es una invariante, pues su configuración se encuentra atravesada por factores de tipo contextual y temporal.

Las definiciones y concepciones de lo público y el carácter no resuelto de las tensiones que parecían darle claridad y lo hacían ver como una esfera totalmente diferenciada de la vida social y política con respecto a lo privado, a lo doméstico, a lo religioso, e incluso a lo premoderno, permiten situarse en un momento de interpretación, gracias al cual las irregularidades y quiebres del concepto, más que las continuidades o lo común que busca la comprensión tradicional sobre lo público, conducen a preguntarse por el matiz diferencial que contienen las representaciones de tipo performativo de niños y niñas que habitan contextos márgenes y periféricos.

En el marco de estas reflexiones cobra importancia una consideración sobre lo público como para abordar la comprensión de las condiciones márgenes en las que habitan los niños y niñas sujeto del presente trabajo, de sus prácticas políticas cotidianas marcadas por visibilidades e invisibilidades, oportunidades negadas y formas de (no) bienestar. Estas condiciones constituyen

modos de vida y de sociabilidad política que desdibujan las concepciones ideales de lo público y que desarrollan un campo político de tensiones, poderes, territorializaciones y desterritorializaciones que modulan momentos, situaciones, circunstancias, instituciones intermedias y ejercicios de política cotidiana en las que los consensos sobre los derechos, las nociones de niñez e infancia y los pactos sociales que se suponían consolidados, se hacen “fantasmas” y en muchos casos impedimento, factor limitante frente a las opciones reales y contextuales de participación y empoderamiento de niños y niñas. Igualmente, las diferencias entre mayoría y minoría de edad que garantizan la participación en lo público formal, se desdibujan en lo complejo del contexto donde los sujetos pasan de ejercer roles atribuidos a la figura del adulto, a los roles que se conciben como propios de la infancia.

Lo público, más allá de responder a formalizaciones ideales en la política, en la justicia y en la ética, permite comprender las regulaciones culturales que niños y niñas configuran en su mundo de vida cotidiano. De esta manera, en la ruta que propone Fraser (1995; 1997; 2000; 2001; 2002, & 2004) y Fraser & Honeth (2003a y 2003b), lo público no es una invariante, sino que se construye en diferentes arenas incluida la de la esfera cotidiana que se separó de la vida política de los sujetos, pero que se constituye, hoy día, en la arena de acción, y que de manera contestataria reconfigura el terreno de lo público que otros actores complejizan en las dinámicas de la sociedad civil. Estos son niños y niñas que participan como contra-públicos plurales no deliberativos ni deliberados en una lucha diaria por los mínimos para la sobrevivencia.

Algunas concepciones en torno a la noción de niñez, la definen en función de “carencias” y “faltantes” a partir de una especie de minusvalía que resta independencia y remarca la imagen de niños y niñas con señales de desvalimiento. Esta condición se logra debido a la comparación de la representación social, que subyace a los supuestos roles de infancia, en relación con el sujeto ideal, que es un adulto que ha rebasado la minusvalía de la minoría de edad, que hace uso público de la razón, que se halla en condiciones de igualdad para llevar a cabo los actos comunicativos, y que aspira a la participación formal en la democracia.

Sin embargo, en la vida cotidiana de niños y niñas en contextos márgenes o de periferia, lo público y la política se construyen de una manera “perversamente natural”, la cual se manifiesta —en “un orden dentro del desorden”— en las formas de “adaptación” a los imperativos del contexto —ver, oír y callar—, así como las prácticas de supervivencia social se mezclan con la creación de formas no convencionales de hacer política, de vivir la ciudadanía y de construir la Nación.

De esta forma es posible comprender la manera como se les ha otorgado sentido político a [pequeños] conflictos privados y sociales. Como lo afirma María Teresa Uribe, “*se ha ampliado el ámbito fenoménico de la política y se han redefinido los límites difusos entre aquello considerado como político y lo que no lo es*” (Uribe, 2001, p.137, el adjetivo es nuestro). La política, pensada como el espacio público del conflicto, se nutre de las tensiones, divergencias y confrontaciones desatadas en el ámbito de la vida cotidiana, de la utilidad, de la sobrevivencia; en otras palabras, se nutre de lo pre-político. De este modo, las condiciones tienen que ver con un tipo de práctica social en relación con los campos de incidencia, negociación, cohabitación y convivencia en los que se constituye y configura lo público mismo.

Performance y niñez: ¿cultura de la política o política de la cultura?

Los comportamientos que se aprenden de las astucias populares y de los saberes generales a los que los niños y niñas tienen acceso, así como las acciones que tienen lugar como forma de resistencia a la normalización, se constituyen en expresión de esa política cotidiana en la que se

reclama espacio para otras formas de ser. La tensión con los órdenes establecidos por las figuras punitivas bajo las que aparece lo público estatal en estos contextos márgenes de los que proviene, los niños y niñas legitiman acciones arriesgadas y contingentes. Las relaciones de inclusión o exclusión en lo público no necesariamente tienen que ver con las grandes exclusiones históricas de género o étnicas o con órdenes y poderes que se asumen con matices de fatalidad grandilocuente. Lo público como accesibilidad resulta de la tematización propuesta por niños y niñas en sus prácticas del diario vivir; de la misma manera, la violencia se constituye en un medio para poderse incluir y el bumerang consiste en que al no incluirlos o incluirlas, reconocerlos como dignos o dignas, visibilizarlos o visibilizarlas y garantizarles su acceso a lo público como mínimos comunes en medio del conflicto y la pluralidad, ellos y ellas se incluyen a la fuerza.

Finalmente, una categoría que amplíe las explicaciones teóricas de lo público como se denomina en este estudio, —lo público como inclusión o accesibilidad—, implica la tematización de situaciones que afectan el diario vivir, reconoce prácticas no convencionales de acción en las que se diluyen las fronteras entre lo público y lo privado, amplía el ámbito fenoménico de la política, y devela la politización de la sociedad civil, que no está referida exclusivamente a la mayoría de edad o a la deliberación racional, que no se expresa solamente en un plano discursivo o cognitivo-representacional, sino además en la elocuencia de las prácticas cotidianas (performatividad). Es una categoría que implica comprender la construcción de lo público no sólo desde el punto de vista deliberativo, sino que en medio de las condiciones márgenes lo público surge en la pugna de intereses y en la construcción de contrapoderes para la sobrevivencia diaria.

Conclusiones

A partir de la comprensión de las reglas de juego cotidianas se evidenció que la noción de niño o niña vulnerable, heterónimo, dependiente, se cuestiona en contextos márgenes y de la periferia en donde: “...los derechos no se merecen, se luchan”; “...no se puede dejársela montar”; “...lo legal es lo legítimo pero lo legítimo no es lo legal”; “...yo puedo hacerlo por mí misma”.

La variación de prácticas y representaciones de lo público en los dos escenarios de socialización política estudiados permite sustentar que tanto la noción de lo público como la de niñez no son invariantes en los diferentes espacios o contextos.

De la misma manera, la construcción de lo público en contextos márgenes o de la periferia implica formas de organización, construcción de normas y regulaciones culturales como mecanismos de defensa social, a partir de los cuales niños y niñas participan en la construcción de nación, de paz, de violencia. Esto conlleva a tematizar la niñez como constructora de un ámbito de lo pre-político o de ciertas formas de política cotidiana, como un *ethos* sociocultural.

En la tensión entre el deber ser de lo público desde la perspectiva de Arendt y Heidegger —mundo de apariencia y mundo de la palabra—, y la perspectiva de Habermas y Fraser —mundo de la deliberación—, se contrasta un mundo público que en medio de la necesidad y de la injusticia se construye a la fuerza. Por tal razón, se sugiere, desde la perspectiva de la niñez y desde escenarios márgenes de socialización política, la ampliación de marcos de interpretación para la comprensión de lo público.

Las perspectivas de la noción de lo público como espacio, como bienes y como foro de expresión, son insuficientes para comprenderlo. Para una comprensión más amplia se propone la categoría de lo público desde una perspectiva de inclusión y accesibilidad, sin la cual lo público sería un fantasma en contextos de hiper-realización de la niñez, o una construcción perversa en contextos de des-realización de la niñez.

Bibliografía

- Águila, R. (2000). *Manual de ciencia política*. Madrid: Trotta.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1959). *Introducción a la política*. Chicago: The university of Chicago.
- Arendt, H. (1968). *Between past and future*. New York: Penguin Books
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago: The University of Chicago press Chicago.
- Atehortúa, L. A. (2003). Ciudadanía y cultura política. En: J. Nieto. *Colombia en la coyuntura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Berger, P. & Luckman, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P. & Luckman, T. (1995). *Modernidad de pluralismo y crisis de sentido, la orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Castel, R. (1998). La lógica de la exclusión. En: Bustelo. & Col. *Todos entran*. Santafé de Bogotá: Santillana.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: el poder de la identidad, tomo II*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Christie, F. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos.
- Cruz, V. D. (2001). *Filosofía sin supuestos*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Cruz, V. D. (2001). *Filosofía sin supuestos*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Cunill, N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad*. Venezuela: Nueva sociedad.
- Delgado, M. (2002) *Anonimato y ciudadanía*. Mugak, nº 20. Documento electrónico extraído en el 2004 del URL: <http://www.geocities.com/antropoweb/delgado.htm>
- Delgado, M. (2002b) *Etnografía del espacio público* Barcelona: Universidad de Barcelona, Revista de Antropología experimental (ISSN: 1578 -4282) no. 2.
- Eley. (1987). Nations, publics and political cultures: placing habermas in the nineteenth. En N. Fraser, *Iustitia interrupta reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre.
- Escobar, A. (2001). *Cultura política y política cultural*. Bogotá: Taurus.
- Farr, R. (1988). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University press.
- Foucault, M. (2001) *Vigilar & Castigar*. Trigesimoprimera edición. México: Siglo XXI.
- Fraser & Honneth. (2003a). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. *Social justice in the knowledge society*. Documento electrónico extraído en el 2004 del URL: www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/socialjustice.pdf.
- Fraser & Honneth. (2003b). *Redistribution or recognition? A political – Philosophical exchange*. London: Verso.
- Fraser, N. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford university.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre.
- Fraser, N. (2000). *Transnationalizing the public sphere*. Documento electrónico extraído en el 2004 del URL: www.yale.edu/polisci/conferences/fraser.doc
- Fraser, N. (2001). *Social justice in the knowledge society: redistribution, recognition, and participation*. Beitrag zum congress "gut zu wissen", heinrich-böll-stiftung. Documento electrónico extraído en el 2004 del URL: www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/socialjustice.pdf

- Fraser, N. (2002). *Exclusión social y nuevas ciudadanías* (conferencias presentadas en el evento de exclusión social y nuevas ciudadanías). Santafé de Bogotá.
- Fraser, N. (2004). *Entrevista personal: preguntas acerca de sus textos. Justicia interrumpida y redistribución y reconocimiento*. Nueva York: The new school for social research.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (1999). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1980) *Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social* American Scholar, vol. 49, N° 2, pp. 165-179.
- Habermas, J. (1987). The philosophical discourse of modernity. Translated by Frederick Lawrence. En D. Villa. *Arendt and Heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1987). The philosophical discourse of modernity. Translated by Frederick Lawrence. En: D. Villa. *Arendt and Heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of public sphere*. Cambridge: The mit press.
- Habermas, J. (1996). Civil society and the political public sphere. En: *Between facts and norms. Contributions to a discourse theory of law democracy*. Translated by William Rehg. Cambridge, Massachusetts: The mit press.
- Heidegger, M. (1958). *La época de la imagen del mundo*. Trad. Alberto Wagner de Reina. Santiago de Chile: Annales.
- Heidegger, M. (1962). Being and time. Translated by John Macquarrie and Edward Robinson. En: D. Villa. *Arendt and Heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton University press.
- Heller, A. & Fehér, F. (1989). *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Península.
- Heller, A. & Fehér, F. (2000). *El péndulo de la modernidad. Una lectura a la era moderna después de la caída del comunismo*. Barcelona: Península.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hoyos, G. (2000). *La Filosofía Política de Jürgen Habermas*. Santafé de Bogotá: Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional.
- Hoyos, G. (2005). *Seminario de ética y política pública en el diplomado en gerencia social*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud (Universidad de Manizales – Cinde), alianza con Confamiliares. S.P.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Mockus, A. (1988). *Representar y disponer*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moscovici, S. & Duveen, G. (2001). The history and actuality of social representations the history and actuality of social representations. En: *Social representations. Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- Pécaut, D. (1987). *Orden y violencia. Colombia 1930-1954*. Bogotá: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Preciado, B. (2004). “*Género y performance*”. En Revista Zehar, no. 54, arteleku, diputación foral de gipuzkoa, issn 1133-844 x.

- Robeyns, I. (2003). *This is a preprint of an article accepted for publication in constellations*. Is Nancy Fraser's critique of theories of distributive justice justified? Documento electrónico extraído en el 2003 del URL: irobeyns@fmg.uva.nl
- Ryan, M. (1990). Women in public: between barner and ballots. En: Calhhouns. *Congreso hanermas and the public sphere*. EE.UU: University of North Carolina.
- Sánchez, G. (1990). *Guerra y política en la sociedad colombiana, análisis político*. Bogotá: Iepri número 11.
- Uribe, M. (1993). Legitimidad y violencia: una dimensión de la crisis política colombiana. En *Rasgando Velos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, M. (1996). *El proceso histórico de la configuración de la ciudadanía*. Estudios políticos no. 9. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, M. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación región.
- Villa, D. (1996). *Arendt and Heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton University press.
- Vygotski, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Familia y teoría de juegos

Edgar David Serrano Moya

Familia y teoría de juegos

Edgard David Serrano Moya

• **Resumen:** Esta investigación se centra en una amplia explicación de las elecciones que tienen lugar dentro del grupo familiar. El trabajo se basa en los juegos cooperativos y en los procesos de negociación, los cuales tienen una interesante aplicación en el campo de la economía de la familia, ya que permiten analizar ciertas interacciones al interior del grupo familiar, en particular los procesos de negociación en la distribución de recursos al interior del hogar. En este artículo se describen fundamentalmente los modelos de juegos más destacados en la literatura sobre economía de la familia que se focalizan en los modelos de negociación; se describen los elementos generales teóricos, su estructura formal y las implicaciones de tipo teórico que se desprenden de su posible utilización.

Palabras clave: Familia, juegos cooperativos, solución Nash, negociación, decisiones, equidad familiar.

• **Resumo:** Esta pesquisa foca-se numa ampla explicação das eleições que se dão dentro do grupo familiar. O trabalho está baseado nos jogos cooperativos e nos processos de negociação, os quais têm uma interessante aplicação no campo da Economia da Família, já que permitem analisar certas interações dentro do grupo familiar, particularmente os processos de negociação na distribuição dos recursos ao interior do lar. Neste artigo descrevem-se, fundamentalmente, os modelos de jogos mais destacados na literatura sobre economia da família, os quais orientam-se aos modelos de negociação; são descritos os elementos gerais teóricos, a sua estrutura formal e as implicações do tipo teórico que se desdobram da sua possível utilização.

Palavras Chave: família; jogos cooperativos; solução Nash; negociação; decisões; equidade familiar.

• **Abstract:** This research report is centered on explaining the choices that take place in the family. The work is based on cooperative games and the processes of negotiation, both of which can be applied in the field of Family Economics, as they make it possible to analyze certain family interactions, particularly those negotiations related to the distribution of resources in the home. This paper describes the main negotiation models that appear in the literature on family economics. Their general theoretical elements are described, as well as their formal structure and the theoretical implications of their possible use.

Keywords: Family, cooperative games, Nash solution, negotiation, decisions, fairness in the family.

Familia y teoría de juegos*

Edgar David Serrano Moya**

-Introducción. -1. Juegos cooperativos y procesos de negociación. -2. Cooperación e incentivos. -3. Negociación y Familia. -4. Soluciones y efectos en la distribución de recursos. -5. Los problemas de simetría y de amenazas creíbles. -6. Conclusiones.

Primera versión recibida abril 17 de 2006; versión final aceptada agosto 18 de 2006 (Eds.)

Introducción

Las implicaciones teóricas de la toma de decisiones de las familias en la asignación de ingresos y recursos, trasciende las fronteras de los avances teóricos plasmados en los modelos desarrollados en el campo de la Economía de la Familia¹ y se extienden al campo normativo estudiando los problemas de bienestar de los grupos familiares.

Desde la aproximación tradicional (neoclásica), los modelos unitarios² presentan una vía para entender el comportamiento familiar y ofrecen herramientas metodológicas para el trabajo empírico. Su simpleza permite un modelamiento fácil de la dinámica de las familias, y la utilización de bases de datos para probar sus implicaciones empíricas.

Cuando se optimiza la función de Bienestar Social (*fbs*) en los modelos unitarios, se observa que los procesos de distribución se presentan sólo por cambios en precios e ingresos, pero no se está reflexionando acerca del conflicto interno que se genera al interior del grupo familiar en la asignación de los recursos (en este sentido el modelo unitario es

* Este artículo hace parte de la tesis doctoral Economía de la familia: modelos de comportamiento intra familiar y asignación de recursos, presentada por el autor en el año 2003 para optar al título de Doctor en Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Colombia Bogotá. Marzo de 2003. El trabajo de investigación en su totalidad fue financiado por el autor y se realizó entre enero del 2000 y marzo de 2003.

** Economista U.N. Magíster en Economía U.N. Doctor en Ciencias Económicas U.N. Profesor Titular Departamento de Economía y Administración Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad de Caldas. Correo electrónico: edserrano@epm.net.co.

¹ Una clasificación de los desarrollos teóricos en economía de la familia, muestra una primera división entre los aspectos micro y macroeconómicos. En los primeros encontramos modelos de comportamiento familiar que se centran en los problemas de elección y analizan tópicos como: fertilidad, producción familiar, matrimonio - divorcio y asignación de recursos. En la mirada macro están los modelos de generaciones traslapadas, que se preocupan del consumo y el manejo de la inversión en capital humano, el altruismo intergeneracional, entre otros.

² La idea básica de un modelo unitario se relaciona con una visión del grupo familiar en la que éste toma sus decisiones [elige] de forma conjunta y consigue acuerdos, y las decisiones y acuerdos se manifiestan en unas preferencias del grupo familiar. Tal visión implica teóricamente el diseño de un mecanismo, una Función de Bienestar Social [*fbs*], en donde las preferencias de la familia sean la manifestación de las decisiones de grupo, pero adicionalmente, por estructura teórica, este mecanismo debe respetar las decisiones individuales de cada miembro de la familia al ser implementado.

una caja negra); tal situación puede tener serias implicaciones de política social, en tanto se utilicen estos mecanismos como forma de asignación de subsidios u otro tipo de transferencias, y puede generar sesgos en la interpretación de la dinámica familiar desde la visión de quienes planean políticas sociales.

En este sentido la dinámica interna de la asignación de recursos al interior de la familia se encuentra oculta por la estructura del modelo unitario, y como se ha mostrado en diferentes estudios empíricos un aumento en el ingreso del grupo familiar producto de un subsidio no necesariamente se traduciría en bienestar para el grupo [Roldan (1988); Folbre (1995); Purkayastha (1999)].

Los modelos de juegos, y en particular los modelos de juegos cooperativos y de negociación, surgen en los años ochentas dentro del marco de análisis de la familia, como una alternativa teórica frente a las limitaciones referidas en el párrafo anterior sobre los modelos unitarios.

Este artículo se centra en el análisis de una modelación particular de los juegos cooperativos y de sus posibles soluciones, como alternativa de análisis del comportamiento del grupo familiar. En primer lugar, se desarrolla una discusión teórica que justifica la utilización de la teoría de juegos cooperativos, en particular de los procesos de negociación para analizar la interacción de las familias. En la segunda sección se describen las soluciones axiomáticas de Nash y los refinamientos de Kalai y Smorodinsky señalando sus diferencias y lo que se gana con su implementación; en seguida se desarrolla una exposición general sobre los modelos y sus soluciones. Posteriormente y partiendo del trabajo seminal de Manser y Brown [1980], se explica el modelo de la relación de pareja en la familia; desde el enfoque de negociación, se describe el modelo de McElroy y Horney [1981], y se desarrolla un ejemplo con los modelos descritos haciendo referencia a las soluciones descritas.

En la quinta sección se hace una lectura crítica a las posibilidades de implementación de los modelos cooperativos; finalmente, se presentan algunos elementos conclusivos.

1. Juegos cooperativos y procesos de negociación

Al interior de los grupos familiares existen una serie de elementos que determinan el comportamiento individual y colectivo de sus miembros en la toma de decisiones. Las implicaciones de una determinada elección tienen efectos directos en el bienestar de las personas; en este sentido, entender cómo operan estos procesos es sustancial para predecir las implicaciones de los mismos.

Una estructura particular para observar las interrelaciones de las personas y grupos sociales es el mercado. Sen [1990] observa cómo los precios son parte del engranaje del mecanismo de mercado y de qué manera afectan en el mundo moderno los procesos de interacción entre las personas, y entre éstas y las instituciones; sin embargo, una mirada a la familia implica el análisis de otros elementos que trasciendan los proporcionados por el mecanismo de mercado.

Al analizar aspectos económicos sustanciales propios de la familia, como la división del trabajo [intrahogar] o la asignación de recursos, encontramos que ya desde la estructura de mercado se están determinando “*procesos de distribución y patrones particulares de desigualdad*” [Sen, 1990]. Los modelos desarrollados en esta área por la teoría neoclásica, conocidos como modelos “unitarios”, presentan estos problemas [Serrano, 2003], los cuales se sustentan en la racionalidad del individuo y moldean el comportamiento del grupo

familiar como el de un agente representativo en los procesos de elección. La estructura de análisis entrega soluciones óptimas de Pareto, que pueden resultar inequitativas.

La idea de generar procesos **distributivos equitativos** en la interacción que tienen los miembros de las familias, a través de mecanismos que conduzcan a acuerdos, se presenta como un elemento sustancial para el análisis del bienestar económico y social de éstas.

En los trabajos de Becker [1981a, 1981b] sobre familia, el modelo unitario asume un comportamiento adicional al del egoísmo; como explicación a la asignación intrafamiliar de recursos se tiene el altruismo. El comportamiento altruista [mas no cooperativo] mediado por el teorema del Rotten Kid³, es un mecanismo de estrategia dominante donde los individuos se ven forzados a ceder en sus preferencias, para colocarse en una mejor situación de bienestar, o por lo menos para no empeorar su posición inicial. En este sentido Sen [1990] lo considera un supuesto de **concordancia inducida**, que culmina en el agente representativo del padre o madre.

Esta circunstancia incide en el hecho de que la mejoría en bienestar no es una consecuencia directa de las decisiones del individuo, y por lo tanto los procesos de asignación de recursos no redundan siempre en una mejoría de los miembros de la familia, al verse afectada la asignación por la decisión unilateral de un agente altruista (dictador benevolente).

Sen [1990] resalta la siguiente afirmación de Becker:

“En mi aproximación, la *reasignación óptima* resulta del altruismo y las contribuciones voluntarias, y la *función de preferencia de grupo*, es idéntica a la cabeza de familia altruista, aun cuando ésta no tiene poder soberano” [Becker (1981b)].

El modelo altruista (unitario) en Becker [1981b] presenta este carácter. En la elección, los conflictos que surgen al interior se **eliminan** por *metas y preferencias que concuerdan*; el mecanismo es el teorema del Rotten Kid, el comportamiento es el altruismo del padre (o de la madre); la eficiencia en el hogar se demuestra con la asignación eficiente de recursos, pero “*los problemas de desigualdad e injusticia tienen poca atención en el Tratado sobre la Familia*” [Sen,1990].

Tal situación afecta los elementos éticos en una visión consecuencialista (valoración de los efectos de una acción o una política según sus consecuencias) del proceso, por encima del instrumentalismo que está presente en la preocupación de la modelación del altruismo u otro tipo de mecanismo utilizado en los modelos unitarios, como el consenso en Samuelson [Serrano, 2003]. Por otra parte, surge la pregunta sobre cuáles son los mecanismos que desde esta visión consecuencialista pueden, al ser implementados, permitir un mayor bienestar para los miembros de un grupo familiar.

Como las aproximaciones unitarias (incluida la de Becker) no permiten explicar los elementos determinantes de la interacción familiar del conflicto y la negociación, es necesario introducir otros mecanismos que conduzcan a explicar estas situaciones. Tales mecanismos y sus elementos constitutivos, que admiten construir una estructura de análisis de las interrelaciones familiares y de los elementos éticos inherentes a éstos y al

³ Este mecanismo desarrollado por Becker [1981a], prueba por estrategias dominantes cómo en la familia los miembros de ésta se supeditan al proveedor en situaciones de distribución de bienes, para no estar excluidos de su disfrute, así lo obtenido no sea lo que maximice su bienestar.

mejoramiento en el bienestar de las familias y sus miembros, son sustanciales en el enriquecimiento de este campo de investigación. Algunos de estos requerimientos se encuentran presentes en los mecanismos de cooperación y negociación [Sen, 1990] que la teoría de juegos, desde su posición cooperativa, ha formalizado.

2. Cooperación e incentivos

La discusión sobre *la racionalidad de grupo* es el punto de partida para entender el problema de la cooperación al interior de la familia; el cooperar de forma consciente en un proceso de negociación, requiere de la existencia de incentivos que formen parte de los elementos que pueden tornar dominante una situación de cooperación [Elster, 1989]. La cooperación familiar, según Sen [1990], implica que las interacciones de los miembros de la familia “*resueltas en la vía cooperativa, producto de una solución colusiva⁴, sean motivadas por las normas, reglas y percepciones sociales, sobre nuestro comportamiento*”, elementos que generan situaciones de incentivo para motivar a la acción no cooperativa.

La elección de los individuos de actuar de forma cooperativa o no cooperativa, se encuentra entonces afectada por el sistema institucional que regula a las personas y sus comportamientos. De esta forma, acciones cooperativas en donde el resultado es una gran desigualdad para un grupo de personas, pueden ser sostenidas por el sistema de valores; este es el caso de la sociedad patriarcal, que discrimina a las mujeres, generando fuertes desigualdades al interior del grupo familiar.

Se tiene entonces que los sistemas de valores, que llevan a soluciones cooperativas, pueden ofrecer soluciones que generan desigualdad intrafamiliar, a pesar de que la solución a la cual se llega sea favorable para las personas involucradas en la negociación. Por supuesto, esto ocurre al comparar los resultados finales con sus posiciones iniciales en el proceso de negociación.

En esta vía la cooperación va a ser entendida como el “*actuar de forma conjunta buscando un propósito en común*” [Myerson, 1991]. Para el caso de la familia, se puede ver la cooperación como la acción aislada de quienes poseen poder de negociación y quieren tomar esta opción; un acercamiento en este sentido es el tratamiento de pareja que hacen Manser y Brown [1980]. Pero también es posible pensar en un tratamiento en donde se forman coaliciones dentro de la familia para buscar la forma de asignar recursos; en este caso madre e hijos o hijas podrían ser un grupo que negocia con el padre [Sen, 1990].

Teniendo en cuenta estos elementos, los modelos de negociación [bargaining], en su formalización menos compleja, presentan a dos individuos con funciones de utilidad cardinales, en donde si los individuos no cooperan, el resultado es uno que puede ser mejorado, si las partes logran negociar.

Los resultados que surgen de la acción de cooperar pueden ser mejores en términos de bienestar que las soluciones no cooperativas, aunque esto no implica que estos resultados redunden en equidad para las partes una vez solucionado el conflicto.

Es importante anotar que la cooperación no implica necesariamente una motivación no egoísta para ser elegida como mecanismo de decisión. En este sentido, el comportamiento egoísta es consecuente con la cooperación. Es así como “*la conducta egoísta orientada al resultado*”, como lo argumenta Elster [1989], es una motivación suficiente para optar por cooperar en un grupo.

⁴ El concepto de colusión se refiere a una elección de estrategias de cooperación, para solucionar un problema.

La ventaja del modelo de negociación y sus soluciones, como estructura de análisis para el comportamiento de la familia, está en “trazar el problema del conflicto de intereses al interior de las familias ... combinar los elementos del conflicto con la cooperación, en una estructura que permite enfrentarlo de forma conjunta y no de forma aislada como en los modelos atomísticos (unitarios)” [Sen, 1990].

Por otra parte, desde una perspectiva técnica de la modelación se puede, implementando estructuras de juegos, evadir uno de los problemas que se han presentado en los modelos unitarios con el supuesto de la utilidad transferible⁵, pues las soluciones descritas en la modelación cooperativa pueden dejar de lado este fuerte supuesto.

La solución de algunos de los problemas que enfrenta el modelo unitario, genera otros en la aproximación a una negociación, pues los modelos cooperativos tienen su mayor limitación en el hecho de no dar espacio en los asuntos de familia a temas como la percepción de *intereses* por parte de los individuos y a la *legitimidad* que los intereses de grupo tienen para los mismos individuos [Sen, 1990].

Para Sen [1990]:

“Si la motivación de egoísmo le es inherente al individuo en un contexto social, que es socialmente determinado por los mismos individuos, entonces ésta debe manejarse de forma implícita al conflicto cooperativo”.

A pesar de esto, el modelo de negociación incorpora elementos sustanciales sobre las percepciones en los procesos de interacción social [Sen,1990], que son parte de las reacciones de las personas en su interacción con otras: de un lado se encuentra la **respuesta de interés percibida**; en ésta, si la percepción de egoísmo de la persona tiene menos valor que el bienestar propio, la solución cooperativa será menos favorable a la persona en términos de bienestar; pero si en la cuenta de pagos [resultados] una persona percibe en sí misma que ha realizado una gran contribución al total de bienestar del grupo, entonces la solución cooperativa será más favorable a esa persona en una **respuesta de contribución percibida**, como la denomina Sen [1990].

De esta manera, las soluciones que incluyen *obligación* y *legitimidad* afectan la ética del comportamiento. Siendo así, la identidad de cada miembro de la familia es un elemento sustancial, pero una percepción de la identidad basada en el egoísmo puede impedir que la persona perciba el bienestar⁶ que se obtiene en cualquier interacción con los otros miembros de su grupo familiar. Como la percepción individual está imbuida del medio en que se vive, la *legitimidad* y la *obligación* hacen parte de esta dinámica. De nuevo argumentamos que las formas que presenta la conducta social influyen en estas percepciones.

El mirar la familia como un juego de cooperación puede justificarse, pues “cuando las mismas personas entran en interacción una y otra vez pueden decidir cooperar por miedo a las represalias o por las esperanzas de una acción recíproca o por ambas cosas a la vez” [Elster,1989]. Estos elementos también se relacionan con las percepciones:

⁵ En los modelos unitarios un fuerte supuesto es la transferencia de utilidad de un individuo al otro cuando uno sacrifica su bienestar propio [padre o madre] a favor del otro [hijo o hija], generando una transferencia de utilidad igual a la que aquél obtendría si no sacrificara su bienestar.

⁶ En el bienestar se contabilizan aspectos tan disímiles como trabajo, placer, morbilidad, desnutrición, dieta.

“...los fundamentos de la teoría de juegos cooperativos, al menos en parte, están en el papel del arbitraje, la negociación y las propiedades de bienestar en determinar el equilibrio focal en el juego” [Myerson, 1991].

El hecho de que los jugadores se puedan comunicar en un juego, es otro presupuesto importante para interpretar tal aspecto como un medio para analizar la cooperación; la interacción familiar se encuentra permeada en general por diferentes aspectos de comunicación dentro de la dinámica de las relaciones familiares.

Un último elemento en este análisis es que la idea de cooperación se distancia de los planteamientos altruistas del modelo unitario, puesto que el altruismo hace parte del comportamiento individual y no es producto de la negociación. La acción de ser altruista va en el individuo; es aprendida en el medio, no como producto de razones biológicas —como se ha planteado—, y no se puede ver como producto de un acuerdo intrafamiliar, como lo percibe Becker [1981].

2.1 Negociación con dos personas. La negociación es una partida cooperativa con agentes racionales, aunque no necesariamente egoístas⁷; el problema que enfrentan los participantes del juego no es predecir si se obtiene un óptimo de Pareto *“sino sobre en qué puntos las partes llegan a un acuerdo”* [Elster, 1989]. De esta manera, las ganancias que se derivan de la cooperación son plenamente realizadas y, de otro lado, las partes tendrán en cuenta los desacuerdos como elementos fundamentales para obtener sus acuerdos.

El problema de negociación considera que:

“...cuando dos jugadores negocian o existe un árbitro imparcial que actúe como mediador, las asignaciones de pagos que los dos jugadores consiguen, deberían depender sólo de los pagos que ellos esperarían obtener si la negociación falla; esto es necesario para conseguir un acuerdo sobre el conjunto de pagos que son conjuntamente posibles para los dos jugadores en el proceso de negociación” [Myerson, 1991].

Este tipo de acuerdo se justifica en la medida en que los jugadores pueden hacer comparaciones con las posibles asignaciones que obtendrían sin acuerdo, lo que involucra cierto concepto de equidad, concepto que Myerson expone como *“la ganancia que yo obtengo de nuestro acuerdo debería ser proporcional a la tuya”*.

De manera formal y en su exposición más general, el problema de negociación entre dos personas consiste en un par $[F, v]$ donde F es un subconjunto⁸ convexo y cerrado de \mathbf{R}^2 , y $v = [v_1, v_2]$ es un vector en \mathbf{R}^2 .

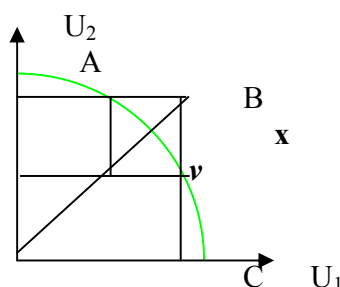
$$F \cap \{[x_1, x_2] / x_1 \geq v_1, x_2 \geq v_2\} \quad [1.1]$$

El acercamiento gráfico permite observar en detalle el significado de la anterior expresión formal.

⁷ En sociedades altruistas es necesario negociar sobre la distribución de los bienes [Elster, 1989].

⁸ Este subconjunto es no vacío y acotado, lo que garantiza, siguiendo a Myerson [1991], que algunas asignaciones factibles sean al menos tan buenas como el desacuerdo para ambos jugadores.

GRÁFICO 1.1



La asignación de los pagos del desacuerdo está representada por $v = [v_1, v_2]$ y $x = [x_1, x_2]$ que denota los pagos a cada jugador; los subíndices 1 y 2 representan cada uno de los jugadores. Se entiende en [1.1] que los pagos obtenidos por el acuerdo deben ser mayores a los del desacuerdo.

Para determinar los puntos de desacuerdo v se encuentran en la literatura tres posibles formas [Myerson, 1991]:

- 1) Que v sea el valor minimax para el jugador i .
- 2) Ubicar unos puntos focales del juego que representen los desacuerdos. Estos puntos focales los señalamos como $[\sigma_i, \sigma_j]$ entonces $v_i = u_i[\sigma_i, \sigma_j]$ para cada jugador.
- 3) Derivar v de amenazas racionales.

La forma descrita en el tercer punto, ha sido la escogida en economía de la familia para modelar amenazas creíbles por parte de una pareja [McElroy y Horney, 1981]. Estas amenazas racionales están relacionadas con lo que más adelante se denominará Parámetros Económicos Extra-ambientales (PAE).

La teoría de la negociación conlleva entonces encontrar una solución apropiada, que podemos denominar la *función solución* ϕ , para la cual Nash [1950] desarrolló la siguiente aproximación de tipo axiomático:

2.2 La solución de negociación de Nash⁹. En un problema de negociación de dos personas $[F, v]$, con un vector de asignaciones en \mathbf{R}^2 , una solución de negociación razonable $\phi[F, V] = [\phi_1[F, V], \phi_2[F, V]]$ debería satisfacer:

Axioma 1 Eficiencia fuerte. $\phi[F, v]$ es una asignación en F , y para cualquier x en F , si $x \geq \phi[F, v]$, entonces $x = \phi[F, v]$. En otras palabras, no es posible mejorar el resultado de una parte sin desmejorar a la otra.

⁹ Esta exposición sigue los trabajos de Myerson [1991] y Rubinstein y Osborne [1994].

Axioma 2 Racionalidad individual. $\phi [F,v] \geq v$

Axioma 3 Escala de covarianza. Para cualquier de los números $\lambda_1 > 0$, $\lambda_2 > 0$, γ_1 y γ_2 ,

Si $G = \{[\lambda_1 x_1 + \gamma_1, \lambda_2 x_2 + \gamma_2] / [x_1, x_2] \in F\}$
y,
 $w = [\lambda_1 v_1 + \gamma_1, \lambda_2 v_2 + \gamma_2]$,

entonces

$$\phi [G,w] = [\lambda_1 \phi_1[F,v] + \gamma_1, \lambda_2 \phi_2[F,v] + \gamma_2]$$

Es decir, la solución se presenta como invariante a cualquier transformación lineal positiva.

Axioma 4 Independencia de alternativas irrelevantes. Para cualquier conjunto convexo y cerrado G , si $G \subseteq F$ y $\phi [F,v] \in G$, entonces $\phi [G,v] = \phi [F,v]$. En otras palabras, si la solución en una partida que contenga al subconjunto G es factible, entonces esa solución es también la solución en G .

Axioma 5 Simetría. Si $\{[x_2, x_1] / [x_1, x_2] \in F\} = F$ entonces $\phi_1[F,v] = \phi_2[F,v]$. Es decir, la solución es simétrica, ninguna de las partes puede ser tratada de forma diferente en la solución escogida.

Una lectura no formal de los axiomas permite analizar los siguientes aspectos:

En los axiomas 1 y 2 se afirma que la solución al problema de negociación debe ser factible y Pareto eficiente; de esta manera, si se consigue el óptimo, la búsqueda de una mejor posición por parte de uno de los jugadores desmejora al otro. El axioma 2 está planteando que ningún jugador, si negocia, puede obtener un pago menor al que obtendría en una solución sin negociación. El axioma 3 afirma que si el problema de negociación G es derivado del problema de negociación F , las transformaciones en la utilidad que tienen cada uno de los jugadores no se ven afectadas por las propiedades de las funciones de utilidad [Myerson, 1991].

La solución es independiente de las unidades en que se mide la utilidad. Las consecuencias de este axioma se centran en la imposibilidad de acceder a comparaciones interpersonales de utilidad, lo cual impide utilizar conceptos de solución como maximizar la suma de las ganancias de la utilidad, o igualar las ganancias de la utilidad. Pero, comparaciones como la relación entre la utilidad marginal del dinero y el consumo de bienes y servicios, son plausibles.

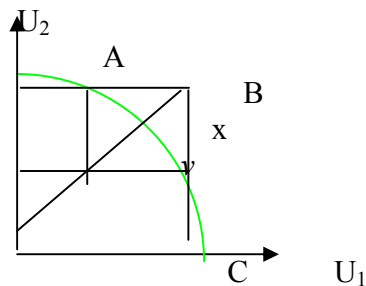
El axioma 4 plantea que si se eliminan alternativas que no van a ser escogidas, éstas no afectan la solución. Este axioma es el más debatido en la literatura sobre el tema, pues el conjunto de elección se hace más pequeño; así, el riesgo que surge con esta solución es dejar otras posibles soluciones por fuera, generando en ciertos casos que la solución encontrada empeore el bienestar de uno de los agentes en el juego.

Por último, el axioma 5 indica que si los jugadores son simétricos en la negociación, la solución debe tratarlos de forma simétrica. En otras palabras, intercambiar los nombres de los jugadores no influye en la solución.

Teorema 1. Hay una única solución al problema de negociación $\phi [\cdot, \cdot]$ que satisface los axiomas expuestos. Esta solución satisface, para cada problema de negociación de dos personas $[F, v]$:

$$\phi [F, v] \in \operatorname{argmax}_{x \in F, x \geq v} [x_1 - v_1] [x_2 - v_2] \quad [1.2]$$

GRÁFICO 1.2



La serie de parejas óptimas de Pareto se encuentran en la curva AC. El punto x representa la solución de Nash y el punto v representa el vector de desacuerdos. La *Solución de Negociación Nash*, permite trabajar en contextos en donde no es pertinente usar comparaciones interpersonales de utilidad.

Para Elster [1989], la solución de Nash frecuentemente “*corresponde bien a instituciones que tienen que ver con la manera en que la gente se comporta efectivamente en situaciones de negociación*”, aunque la solución no genere resultados justos: “...desde el punto de vista de un arbitraje la tarea no es necesariamente hallar el resultado abstractamente justo, sino hallar un resultado apropiado a la fuerza negociadora de las partes” [Elster 1989, citando a Selten, 1987].

El trabajo de Nash [1950] no pretendía encontrar una solución justa al proceso de negociación; el propósito tan sólo era hallar una solución entre agentes racionales. Sin embargo, la *solución de Nash* en general se presenta más justa que las convencionales soluciones óptimas de Pareto, en situaciones en donde la simple suma de utilidades (como en los modelos unitarios) excluye de los beneficios de distribución a los más débiles, o poco hábiles agentes, que pretendieran participar en un proceso distributivo.

2.3 La Solución de Kalai y Smorodinsky. Esta solución muestra que hay una única solución de negociación que satisface los axiomas de eficiencia fuerte, escala de covarianza, simetría y monotonicidad individual; siendo este último el axioma que reemplaza en la solución Nash al axioma de independencia de alternativas irrelevantes. Formalmente la solución muestra un único punto eficiente x en F, tal que:

$$[x_2 - v_2] / [x_1 - v_1] = m_2 [F, v] - v_2 / m_1 [F, v] - v_1 \quad [1.3]$$

en donde $m_i [F, v] = \max k_i$

k_i es un vector que pertenece a F y donde $k > v$
con $i = 1, 2$

El significado del axioma de monotonidad implica que entre dos jugadores, independiente del nivel de utilidad que el jugador 1 desee, el nivel máximo de utilidad deseado por el jugador 2 es por lo menos tan grande en su segundo lance como el obtenido en el primero. De nuevo este resultado funciona en contextos en donde no es posible hacer comparaciones interpersonales de utilidad, o éstas son poco apropiadas.

En esta expresión, lo que se está argumentando es que deben ser proporcionales las ganancias de la utilidad (parte izquierda de la igualdad) y el máximo de las ganancias factibles que las partes negociadoras puedan alcanzar. En otras palabras, en un proceso de negociación “las ganancias [*de ésta*] deberían dividirse, proporcionalmente a las máximas ganancias factibles de las partes” [Elster, 1989]. Esta es una solución en donde las partes *ceden lo mínimo* para poder llegar a un acuerdo.

Para Elster [1989], este concepto de solución es más plausible que el de Nash. Esto, argumentando razones normativas en torno a que el axioma de monotonía es admisible, frente al axioma de independencia de alternativas irrelevantes. El punto es que no sería coherente aceptar menos de lo que ya se ha ganado, cuando se continúa negociando. Desde la conducta de los negociadores, buscar la ganancia factible máxima sería lo coherente.

En los procesos de negociación, la solución de K-S es favorable, en tanto considera que cada parte haga concesiones; así, los resultados más deseados para cada parte no deben ser los mayores resultados esperados [Elster, 1989]. La conducta racional no se encuentra detrás de esta solución, como lo argumenta Elster [1989]; en ésta se encuentran “percepciones de justicia y honestidad”.

2.4 Otras soluciones. Una solución que implica para cada jugador *ganancias iguales* de utilidad, es la solución igualitaria. Ésta formalmente se define como el único *punto x* en F, que es débilmente eficiente en F y satisface la condición de ganancias iguales:

$$x_1 - v_1 = x_2 - v_2 \quad [1.4]$$

Esta solución no satisface el axioma de escala de covarianzas, pero satisface el resto de axiomas mencionados en la solución Nash.

Si se buscan ganancias iguales el resultado debe ser soluciones igualitarias. Esta solución se grafica como el punto Pareto-óptimo sobre la frontera de posibilidades, que iguala las ganancias de utilidad. La igualdad no está observando los esfuerzos de los miembros del grupo favorecidos por la distribución. Es interesante observar que esta forma de distribución no tiene en cuenta el comportamiento envidioso de los individuos, sino que en la distribución de los bienes [que no es igualitaria] se presupone que se conoce lo que cada miembro necesita para maximizar su utilidad y así obtener utilidades iguales entre todos los miembros de la familia.

En otra vía se presenta la solución utilitarista¹⁰, que para una negociación entre dos personas se muestra como:

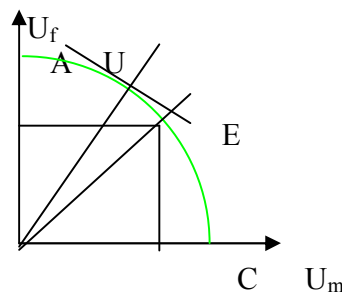
¹⁰ Este concepto, como lo aclara Myerson [1991], se utiliza en el sentido de Bentham y Mill.

$$x_1 + x_2 = \max [k_1 + k_2] \quad [1.5]$$

k_i es un vector que pertenece a F con $i = 1, 2$

En esta solución se está maximizando la suma de la ganancia de utilidad de las partes. La solución utilitaria viola igualmente el axioma de escala de covarianza [invarianza], pero satisface los demás axiomas.

GRÁFICO 1.3



El punto E muestra la solución igualitaria. Allí las utilidades de m y f son iguales; el punto es óptimo de Pareto sobre la frontera, pero esta solución no implica que la asignación en bienes sea distribuida de la misma forma. El punto U es una solución utilitaria, que en particular muestra una distribución desigual de utilidades (no necesariamente de bienes) y es una solución eficiente.

En general, la discusión con las diferentes soluciones expuestas, no es cuál es la más apropiada teóricamente, si no cuál de ellas “*es el resultado apropiado a la fuerza de negociación de las partes*” [Elster, 1989].

3. Negociación y Familia

Existen dos tipos de aproximaciones teóricas desde economía de la familia que incluyen soluciones cooperativas:

1) Modelos que desarrollan una serie de pautas apriorísticas sobre los procesos particulares de negociación en pareja, para representar las asignaciones de bienes dentro de los hogares. La herramienta para modelar el comportamiento es la **teoría de juegos cooperativos en su aproximación de negociación** [Manser y Brown, 1980] M-B y [McElroy y Horney (1981,1989)] M-H; [McElroy, 1990]. La característica principal de estos modelos es la existencia de *puntos de amenaza* [nivel de utilidad que se puede esperar en ausencia de cooperación] que incentivan el comportamiento cooperativo o no cooperativo de los miembros de la familia. En los trabajos referidos arriba, “la división de las ganancias potenciales del matrimonio se determina por el modelo de negociación simétrica de Nash [1950], donde el punto de amenaza es la disolución del matrimonio para la pareja”. Estos puntos de amenaza están determinados por los precios e ingresos que incorporan los bienes en las funciones de utilidad individual [Bergstrom, 1997].

2) Modelos que no suponen *a priori* características sobre el proceso de elección, no asumen un camino cooperativo previo, y trabajan sobre decisiones que son siempre Pareto eficientes. Todo esto utilizando reglas de distribución en la asignación de recursos¹¹. Aquí se destacan los trabajos de Chiappori [1988], Bourguignon et al. [1992].

3.1 El modelo de Manser y Brown [1980]. En la primera vía, Manser y Brown [1980 M-B] consideran las soluciones de Nash y K-S como una salida al problema de negociación en la familia. Para éstas, el problema de negociación a solucionar se plantea en los siguientes términos: en un matrimonio, las ganancias del mismo existen si hay un incentivo para que la pareja esté unida. El punto de desacuerdo se puede expresar como $[v_m, v_f]$ (punto de amenaza para el hombre y la mujer respectivamente, que se encuentra dentro de la frontera de posibilidades de negociación de ellos). Para el problema de negociación Nash, nos encontramos con un modelo en donde U_m y U_f , representan las funciones de utilidad del esposo y su esposa.

La solución Nash se obtiene resolviendo el siguiente problema de optimización:

$$\text{MaxN} = [U_m(\mathbf{x}_m) - v_m(\alpha_m)] [U_f(\mathbf{x}_f) - v_f(\alpha_f)] \quad [1.6]$$

N es maximizada sujeta al presupuesto familiar y a restricciones del tiempo en este planteamiento.

Aquí:

U_i = utilidad de cada miembro del hogar $i = [m]$ hombre, $[f]$ mujer.

\mathbf{x}_i = vector de variables de elección con bienes en general.

v_i = punto de amenaza o desacuerdo, definido como el nivel de utilidad que se le garantiza al individuo si ningún acuerdo en el proceso de negociación es conseguido.

α_i = vector de parámetros que tienen influencia en el punto de amenaza (que por ejemplo está influido por: salarios, precios).

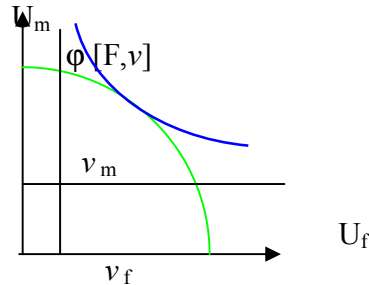
La función objetivo se puede reescribir en forma logarítmica como:

$$\text{MaxN} = [\ln [U_m - v_m] + \ln [U_f - v_f]] \quad [1.7]$$

Dado que la suma de las dos funciones, por supuestos, son cuasicóncavas, implica que la función de Nash por sí misma sea estrictamente cuasicóncava en la región de interés. De esta manera, existe una solución única para el problema de negociación, y se puede encontrar una solución para el vector de demanda \mathbf{x} , como función de las variables exógenas.

¹¹ Las reglas de distribución se relacionan con procedimientos de asignación de recursos que pueden provenir o no de un consenso al interior de la familia; en particular la regla de distribución en los modelos colectivos [que no son necesariamente cooperativos] está determinada por la manera en que se distribuye el ingreso que queda, luego de que los miembros del hogar han decidido los gastos sobre bienes comunes [públicos]. El excedente es asignado a los bienes privados. El supuesto de eficiencia implica aquí que los miembros del hogar están de acuerdo en la cantidad a gastar, por cada uno, en bienes privados.

GRÁFICO 1.4

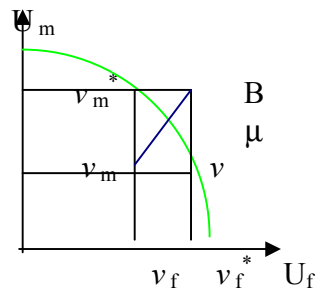


Es así como en la negociación, los valores de equilibrio que maximizan las ganancias de la interacción, se encuentran definidos en términos de los puntos de amenaza $[v_m, v_f]$, que representan la utilidad que cada esposo podría conseguir, si no se diera un acuerdo.

En la gráfica 1.4, se observa una función de bienestar social del tipo Cobb-Douglas, que es simétrica, y el origen ha sido llevado a los puntos de amenaza $[v_m, v_f]$. De esto se desprende que la utilidad que un individuo recibe con la solución de negociación Nash, es una función creciente de la utilidad que el individuo recibe en el punto de amenaza [Lundberg y Pollak, 1996]. Un incremento en el punto de amenaza de m y un decremento de f , causan un aumento en la utilidad de la solución de negociación Nash para m y un decremento para f .

La solución de Kalai-Smorodinsky se puede igualmente graficar [Gráfico 1.5] siguiendo a Manser y Brown [1980]; se asume que la frontera de posibilidades de la utilidad es cóncava y el punto $v = [v_m, v_f]$ es un punto de amenaza.

GRÁFICO 1.5



La línea que va de v a $B = [v_m^*, v_f^*]$, se puede expresar formalmente en 1.8 como:

$$[U_f - v_f] = \frac{[v_f^* - v_f]}{[v_m^* - v_m]} [U_m - v_m] \quad [1.8]$$

La solución K-S “es el máximo elemento μ , sobre el conjunto factible. Esta es la única solución que satisface el axioma de monotonicidad y las otras tres propiedades establecidas” [Manser y Brown, 1980]. La solución se encuentra sobre la frontera de

posibilidades de utilidad, y es una solución única para las demandas de cada uno de los miembros del hogar que se encuentran negociando [Manser y Brown, 1980].

En síntesis, las dos soluciones presentadas pueden explicar la interacción al interior del hogar junto con el comportamiento de asignación y distribución de la familia. Los puntos de amenaza agregan un interesante elemento al análisis, en tanto la demanda de las familias no sólo depende del ingreso familiar y de los precios, sino que se ve afectada por los argumentos inherentes a estos puntos [discutidos ampliamente].

3.2 El modelo de McElroy - Horney¹² (M-H). Estas autoras desarrollan un modelo cooperativo de los hogares, utilizando el enfoque de negociación y aplicando la solución Nash de negociación.

El modelo de McElroy-Horney se centra en la pareja; ésta busca maximizar el producto de las ganancias de la utilidad del matrimonio, una presuposición que no se encuentra por fuera de contexto; los precios, los ingresos no laborales de la pareja, y aquellas actividades que ésta pueda realizar por fuera del hogar, serán los argumentos de las demandas marshallianas resultantes de la maximización que, al mismo tiempo, afectan los puntos de amenaza.

Siguiendo el modelo de negociación Nash, M-H derivan un sistema asociado de las funciones de demanda de los hogares (y la oferta de trabajo), mostrando en el desarrollo de la estática comparativa del modelo una analogía con los resultados del modelo neoclásico tradicional, un aspecto que McElroy [1990] va a destacar como importante contribución en documentos posteriores. En esta analogía se incluyen generalizaciones del efecto, ingreso, y sustitución (representado en la ecuación de Slutsky), la agregación de Engel, la simetría y el cumplimiento de la condición de la matriz de sustitución semidefinida negativa (condición técnica del proceso).

En la formalización del modelo se presenta a la pareja m y f , quienes asignan recursos y a la vez puntos de amenaza $[v]$ de forma conjunta. Para m el punto de amenaza es el costo de oportunidad de estar casado; en otras palabras, este costo de oportunidad es lo mejor que m puede hacer actuando solo. Para f el punto de amenaza es análogo [McElroy, 1990]. El modelo M-H desarrolla los siguientes pasos: [i] establece puntos de amenaza, [ii] determina el juego de negociación y [iii] entrega la solución.

Inicialmente, los puntos de amenaza se determinan cuando m y f no están casados así:

$$f[U] = U_m[x_0, x_1, x_3] \quad [1.9]$$

y para $U_f[x_0, x_2, x_4]$ x_0 es el bien compartido
 x_1 bien consumido por m x_3 tiempo de *ocio* para m
 x_2 bien consumido por f x_4 tiempo de *ocio* para f

El tiempo para el ocio identifica de manera imprecisa el tiempo dedicado al hogar y está compuesto por tiempo efectivo de descanso y de labor doméstica; x_0 es un bien adicional privado, si f y m se casan será un bien público al interior del hogar. Siguiendo a M-H:

$$x = [x_0, x_1, x_2, x_3, x_4]$$

¹² Dos elementos diferencian el trabajo de M-H del de M-B; en primer lugar éstas deciden mantener el supuesto de presupuesto conjunto familiar, además para ellas los bienes que maneja la familia en común no son asumidos como bienes públicos, como sí lo hacen M-H.

$$p = [p_0, p_1, p_2, p_3, p_4]$$

T es el tiempo de dotación para m y f , e y_m e y_f son los respectivos ingresos no salariales [1.10]. Si no existe relación de pareja, cada uno maximiza de forma independiente sus utilidades, que se encuentran sujetas a las restricciones presupuestales del ingreso total. En el caso de m se tiene:

$$p_0 x_0 + p_1 x_1 + p_3 x_3 = y_m + p_3 T \quad [1.10]$$

[ésta es análoga para f]

Los ingresos no salariales específicos a la pareja, son parte de los potencialmente numerosos determinantes del costo de oportunidad de los miembros de una familia; de esta forma, las variables que determinan el costo de oportunidad de los miembros de la familia serán sólo una: los PAE, según McElroy [1990]. Es importante destacar que en estudios que tienen un enfoque distinto al de negociación Nash, se ha encontrado como los efectos externos, que afectan a los miembros del hogar, favorecen la distribución asimétrica de recursos.

En el modelo los puntos de amenaza se determinan siguiendo como:

$$v_m [p_0, p_1, p_3, y_m; \alpha_m] \text{ y } v_f [p_2, p_3, p_4, y_f; \alpha_f] \quad [1.11]$$

α_m , α_f son los PAE, los cuales influyen en v y ayudan a determinar el valor máximo de la utilidad que el individuo puede obtener por fuera del matrimonio. Así, si cambia α , cambian los puntos de amenaza en la solución de negociación Nash.

Si v_m es pensado como el valor del juego de estar soltero, un elemento de α_m podría ser, por ejemplo, la relación del número de potenciales esposas para m [McElroy, 1990], lo que representaría un número de competidores en el relevante mercado de matrimonio. La situación se presenta análoga para f . Si m y f son casados, v_m y v_f van a servir como sus respectivos puntos de amenaza. Se asume además que m y f tienen funciones de utilidad definidas sobre su propio consumo y el de su esposo o esposa.

La solución de negociación de Nash al problema de asignación de m y f , muestra que estos escogen conjuntamente maximizar el producto de sus ganancias del matrimonio. Formalmente la solución se denota como:

$$N \equiv [U_m [x] - v_m [p_0, p_1, p_3, y_m; \alpha_m]] [U_f [x] - v_f [p_0, p_2, p_4, y_f; \alpha_f]] \quad [1.12]$$

Sujeto al total de gastos del hogar que igualan el total de ingresos:

$$p \cdot x = [p_3 + p_4] T + y_m + y_f \quad [1.13]$$

En la ecuación [1.13] es importante observar cómo los precios del ocio equivalen al precio sombra del salario en el mercado; en otros términos, es lo que se pagaría a m y f si utilizaran ese tiempo trabajando en el mercado laboral.

La solución a la maximización en [1.12] es un sistema de ecuaciones de demanda. Para M-H este sistema de demanda, que se obtiene con la solución Nash, es más amplio en sus

argumentos que su contraparte neoclásica unitaria; para sustentar tal afirmación destaca los siguientes aspectos:

[1] los argumentos del sistema de demanda neoclásico no incluyen los ingresos no salariales $[y_i]$ específicos para m y f . [2] estos modelos incluyen solo el ingreso conjunto o el total del ingreso no salarial. Para el modelo de negociación la demanda está dada por:

$$x_i = h_i [p, y_m, y_f; \alpha_m, \alpha_f], i = 0, 1, 2, 3, 4 \quad [1.14]$$

Es importante notar que los argumentos del sistema de demanda de Nash, en este caso, incluyen todos los precios, las medidas separadas del ingreso no salarial para m y f , y los parámetros α_m y α_f .

En un sistema neoclásico de demanda el costo de oportunidad de estar casado sería irrelevante, y de forma consecuente los PAE no se incluirían como argumentos.

4. Soluciones y efectos en la distribución de recursos

La aplicación de las diferentes soluciones mostradas anteriormente, presenta interesantes efectos en los procesos de asignación de recursos al interior de la familia. Se desarrolla a continuación un ejemplo, y se grafican sus respectivos resultados para visualizar las soluciones.

Ejemplo: Supongamos que una pareja quiere distribuir 8 unidades monetarias entre ellos. Las funciones de utilidad están dadas de la siguiente manera:

$$U_1 = 2\sqrt{x} \text{ y } U_2 = \sqrt{x}$$

En este caso se supone que la pareja tiene funciones de utilidad que representan su aversión al riesgo. La aplicación de las diferentes soluciones entrega los siguientes resultados:

Una distribución igual de bienes

Ésta simplemente contempla que a cada una de las personas se le asigne 4 unidades, pero esto, en términos de utilidad, significa que: $U_1 = 4$ y $U_2 = 2$.

La distribución igualitaria de las unidades monetarias no entrega en esta vía de análisis una utilidad similar.

Solución Nash Para la pareja $v = [0,0]$

$$\text{Aquí } F = \{ [y_1, y_2] / 0 \leq y_1 \leq 2[8]^{1/2}, 0 \leq y_2 \leq 2[8]^{1/2} - [y_1] \}$$

$$\text{Se encuentra el valor máximo de la función: } y_1 [2[8]^{1/2} - y_1]^{1/2}$$

$$\text{Con soluciones } y_1 = 3.77 \text{ y } y_2 = 1.37$$

el par y_1 y y_2 , son asignaciones de utilidad correspondientes a la asignación en unidades $[5.65, 2.35]$.

Solución igualitaria de utilidades

Si $v = [0,0]$ por las condiciones ya señaladas, la solución igualitaria requiere que $y_1 = y_2$

De esta manera $[2 [8]^{1/2} - y_1]^{1/2} = y_1$

Despejando se obtiene $y_1 = y_2 = 1.92$

Solución Utilitaria

La solución es encontrar el valor máximo de $[2 [8]^{1/2} - y_1]^{1/2} + y_1$

Derivando respecto a y_1 e igualando a cero se encuentra que $y_1 = 5.4$ $y_2 = 0.5$

Solución Kalai- Smorodinsky

Conocemos que $m_1 [F,v] = 5.65$ y $m_2 [F,v] = 2.82$

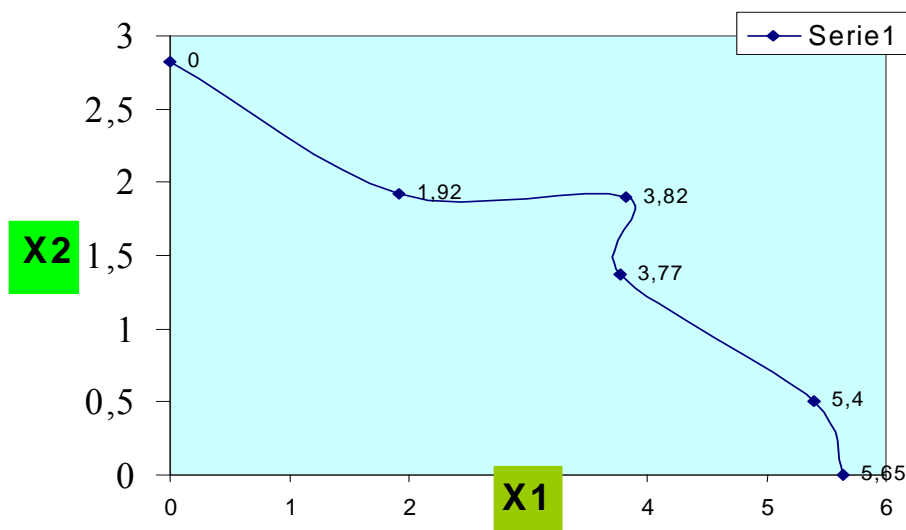
$$[x_2 - v_2] / [x_1 - v_1] = m_2 [F,v] - v_2 / m_1 [F,v] - v_1$$

$x_2/x_1 = m_2 [F,v] - v_2 / m_1 [F,v] - v_1$ con soluciones $x_1 = 3.82$ $x_2 = 1.90$

El Gráfico 1.6 permite observar cómo la solución más justa en este ejercicio, independiente de considerar la distribución igual de bienes, es la de K-S; ésta asigna las mayores utilidades para cada uno de los negociantes. La solución igualitaria es desventajosa, pues la distribución equitativa entrega menos bienestar a x_1 en términos de la utilidad conseguida, que la solución de Nash y la de K-S. La solución utilitaria es totalmente inequitativa para x_2 .

GRÁFICO 1.6

SOLUCIONES DE NEGOCIACIÓN



5. Los problemas de simetría y de amenazas creíbles

El problema del tratamiento simétrico de los individuos es uno de los puntos más discutidos en la literatura que critica los modelos de negociación [Katz, 1997]. Desde la perspectiva de los roles de hombres y mujeres, la simetría en las relaciones no permite identificar los procesos reales de decisión. En el modelo de negociación se tienen individuos que no presentan preferencias similares, pero que se encuentran en igualdad de condiciones cuando enfrentan el proceso de negociación; de allí la simetría.

La condición de simetría es clave en la solución del modelo de negociación Nash y en la solución de Kalai-Smorodinsky. Tal situación implica que en el desarrollo del juego de negociación, se trate de forma simétrica a los jugadores; si bien los individuos pueden diferir en las posiciones que adoptan de *retroceso* (cambio de elección) en la negociación, los jugadores son iguales ante las reglas del juego.

La discusión sobre la simetría es clave en Elster [1989]; él argumenta que generalmente en los procesos de negociación, lo que se presenta son situaciones donde los negociantes tienen asimetrías, o como él lo llama, diferencias en el *poder de negociación*. Estas diferencias son clasificadas por Elster [1989] como las determinadas por las preferencias y los recursos materiales y estarían interviniendo en los modelos expuestos; otro elemento que interviene son las normas sociales.

Las personas que conforman la familia difieren en sus condiciones particulares para definir sus estrategias cuando van a resolver conflictos. Tal situación no se percibe en el modelo de negociación; en su estructura los participantes son iguales en derechos (reglas del juego) y habilidades (como dotación natural) frente al poder de negociación. Este aspecto es conocido en la literatura relacionada como la posibilidad de *expresión* (*voice*) que tienen las personas [Katz, 1997]. En la misma dirección, para quienes conforman la

familia, los elementos del entorno individual y las posibles alternativas sociales y económicas que tengan, se conocen como *salidas (exit)*¹³ [Katz, 1997; Sen, 1990].

Para algunos investigadores, el problema de la asimetría se puede solucionar estimando la fuerza negociadora como un parámetro. La solución general de Nash, como es conocido en la literatura, es la alternativa; esta posibilidad se expresa en la función objetivo:

$$N = [x_1 - v_1]^\alpha [x_2 - v_2]^{1-\alpha} \quad [1.15]$$

con $0 < \alpha < 1$

Aquí, en lugar de que los puntos de amenaza sean el par $E[0,0]$, estos serán algún punto eficiente $[\alpha, 1-\alpha]$. De esta forma, el parámetro a estimar recoge lo que para Katz [1997] son los elementos de *voz* [habilidad de la negociación] y *salida*, que se refiere a las alternativas sociales y económicas que se pueden tener por parte de quienes negocian, en la ausencia de una solución cooperativa.

En esta vía, un argumento similar se puede utilizar como en el teorema de solución de negociación, y la solución a este problema será un punto que maximice el ahora llamado producto generalizado de Nash. Esta es una solución de negociación Nash no simétrica, si y sólo si existen los números positivos $[\alpha, 1-\alpha]$, tales que para el problema de negociación se cumplan los axiomas de Nash [Myerson, 1991].

Un ejemplo interesante de esta situación, siguiendo a Myerson [1991], es el siguiente: se propone un juego de negociación entre una madre jefa de familia con cuatro hijos y otra persona, digamos el padre. El bien a distribuir es una suma determinada de dinero. La solución intuitiva, para este juego con utilidad transferible, es repartirlo entre cinco, de manera proporcional, tal que a la madre le correspondan 4/5 y al padre 1/5. Pero si se quiere una solución Nash generalizada que cumpla los axiomas, entonces $\alpha/\beta = 4$.

Las ponderaciones, en este caso, equilibrarían el poder de negociación en diferentes circunstancias. El desafío se encuentra en cómo derivar estas ponderaciones [Katz, 1997], que por cierto, independientemente de la estimación econométrica, genera escepticismo en autores como Elster [1989], pues en su concepción éste “*es un enfoque viciado por su falta de micro fundamentos y el carácter mecánico de sus supuestos*”.

La necesidad de una micro-fundamentación de la *fuerza de negociación* se justifica cuando autores como Elster [1989] identifican las preferencias temporales, la aversión al riesgo y las opciones internas, como factores que determinan este elemento. Esto sucede en el caso en donde el negociador es una persona impaciente, con aversión al riesgo y con baja utilidad en el desacuerdo. Lo que indica que su posición de negociación será débil.

En general, en los modelos de negociación cooperativa, la solución Nash generalizada compara el acuerdo en donde se maximiza el producto ponderado de las ganancias de la utilidad, frente a las opciones externas, a diferencia de los modelos no cooperativos, en donde el producto ponderado de las ganancias de utilidad se compara con factores internos, que fuerzan amenazas creíbles.

De esta forma, el modelo cooperativo de Nash funciona “*cuando el acuerdo se fuerza por el riesgo de que fracase la negociación*” [Elster, 1989]; es importante tener en cuenta

¹³ Los aspectos ligados, tanto a la expresión como a la salida, son entre otros las diferencias de edad, género y educación, que definen las asimetrías de la negociación. Estas características tienen efecto en los análisis del modelo de negociación y no pueden ser tomadas como datos dados. Si esta situación se da, los proyectos de política social implementados presentarían una interpretación sesgada del comportamiento de las familias.

que aquí estas opciones del desacuerdo son externas, pero no pueden elegirse de manera libre. Un ejemplo de interés es el caso de los modelos cooperativos de negociación en la familia, desarrollados arriba, en donde el desacuerdo está en el divorcio. La situación descrita se encuentra en estrecha relación con el axioma de alternativas irrelevantes, lo que conduce a que se reduzca el conjunto de elección.

En situaciones en donde entran a intervenir factores que afectan los puntos de acuerdo, como en el caso de las instituciones, la solución de K-S al no tener en cuenta el axioma de alternativas irrelevantes, permite considerar los nuevos puntos de acuerdo que se producen por tal situación. Esto permite llegar a una mejor solución en términos de equidad.

En los modelos desarrollados por Manser y Brown [1980] y McElroy y Horney [1981], es discutible la validez del divorcio como punto de amenaza. En esta línea de análisis, Lundberg y Pollak [1993] argumentan que la *amenaza* de divorcio no es siempre creíble. Como alternativa proponen la endogenización de los puntos de amenaza [Lundberg y Pollak, 1993]. Para ello desarrollan el modelo de *esferas separadas* en el hogar, como una alternativa de modelación dentro de procesos de negociación, este modelo presenta como estructura de solución la negociación Nash, pero su particularidad es que se mira al matrimonio como un juego cooperativo, y los puntos de amenaza como equilibrios no-cooperativos, que consideran los roles de género tradicionales.

Los autores se centran en su artículo en las implicaciones de política; en su modelo, el pago de subsidios a los niños a través de las mujeres, mejora la distribución de los recursos del hogar en favor de la mujer y sus hijos e hijas. Pero si hay un acuerdo entre esposo y esposa sobre transferencia, los esposos pueden reducir sus transferencias en una cantidad equivalente al subsidio familiar recibido por la esposa, lo que no es un resultado deseable. En este sentido, un resultado no cooperativo se puede mirar como positivo para el bienestar de los niños y las niñas, pues no se llegaría a acuerdos entre esposos y esposas frente al subsidio, evitando que el esposo tome una decisión que perjudique el proceso de asignación de recursos.

Los modelos de cooperación frente a los modelos unitarios presentan, en teoría, una ventaja al reconocer las preferencias individuales y mantenerlas en la elección. Sin embargo, la **simetría de los jugadores ante las reglas y la información** niega las particularidades que entran a influir en cualquier proceso de negociación. El no considerar además el ambiente institucional¹⁴ en que los individuos interactúan, conduce a restringir la individualidad, dadas las implicaciones que para cada persona tienen las instituciones.

Pensar qué derechos y habilidades son características institucionales y en dónde las decisiones se toman por normas sociales prevalecientes, podría abrir la agenda a una aproximación de tipo institucionalista, en donde hábitos y reglas [Hodgson, 1997] explicarían las interrelaciones entre los miembros de la familia.

6. Conclusiones

Los progresos teóricos en los modelos unitarios y de juegos son importantes para el avance de la Economía de la Familia, pero el impacto sustancial de estos trabajos está en una íntima relación con la utilización de éstos en sus aplicaciones de política social y en la

¹⁴ Becker [1996] introduce elementos importantes para el análisis institucional; sin embargo, no traspasa la barrera del hombre racional, puesto que para él las normas y la formación de preferencias hacen parte de este comportamiento.

manera en que los planificadores sociales deban utilizar mecanismos de análisis más formales para la toma de decisiones de política que sean efectivas para la sociedad.

La implementación de costosos programas de política social para la familia y sus miembros no puede descuidar preguntas sobre cómo se conforman las familias, o cómo éstas deciden en la asignación de recursos [Haddad, Hoddinot, Alderman, 1997], ya que son clave para cualquier planificador social, pues su desconocimiento se presenta como un obstáculo serio para la consecución de objetivos, como el mejoramiento del bienestar de los grupos que se quiere ayudar con la implementación de los programas sociales.

Los modelos unitarios dominaron el panorama teórico en los años sesentas y setentas del siglo XX. Pero a finales de los años setentas, se empezó a tomar en consideración el conflicto y la cooperación como elementos subyacentes a la interacción familiar. Se destacan así los trabajos de Manser y Brown [1980] y McElroy y Horney [1981], expuestos en este artículo.

En la perspectiva cooperativa de negociación, se trasciende de la aproximación teórica unitaria centrada en el problema de elección y asignación de recursos, a un análisis de interacción, con la modelación desde los juegos cooperativos, que permiten observar en la familia cómo los problemas de elección y asignación de recursos pueden ser explicados por factores como estructuras, reglas y procesos, que afectan la distribución intrafamiliar de bienes [Sen, 1990; Folbre 1995; Katz, 1997].

Si los factores que están determinando las elecciones individuales son diferentes a las elecciones resultantes de un proceso de negociación, entonces las condiciones individuales deben resultar de la negociación, y no presentarse como una analogía de la conducta individual trasladada a la negociación [Elster, 1989], que es lo que se presenta formalmente en los modelos unitarios y lo que la aproximación cooperativa pretende trascender. Los juegos cooperativos, como instrumento de análisis, permiten generar interacciones entre agentes económico-sociales, y son una interesante herramienta en el análisis cooperativo de los individuos. En Economía de la Familia, los juegos cooperativos son estudiados bajo la aproximación axiomática de negociación Nash.

Un primer logro del enfoque de negociación, es permitir capturar la esencia del conflicto presente en la conformación de las preferencias de grupo y sus implicaciones en la *fb*s de una familia. Un segundo logro está en relación con determinar el costo de oportunidad de los miembros de la familia en la distribución intrafamiliar del ingreso y sus efectos en la demanda de los hogares. Desde la perspectiva de McElroy [1990], el poder explicativo del modelo de negociación es mayor que el proporcionado por el modelo unitario; esto por la posibilidad de interacción y por la riqueza que otorgan al modelo los PAE. El modelo de negociación provee un mecanismo para analizar problemas que involucran decisiones conjuntas en el caso de asignar recursos.

Los modelos cooperativos de asignación de recursos se han utilizado en diferentes tipos de estudios: toma de decisiones de consumo, análisis del divorcio, violencia intra-familiar. Estudios que, desde lo teórico y lo empírico, abren un interesante campo de acción a pruebas de verificación y a proposiciones de política económica en familia.

La aplicación de los modelos teóricos, como ayuda para asignar recursos debe, independientemente del modelo asumido [colectivo o unitario], tener en cuenta que no existe simetría cuando la pobreza para un grupo disminuye, y que la solución de política a nivel individual no puede ser aliviada sin considerar cómo se están comportando los otros miembros del hogar [Haddad, Hoddinot, Alderman, 1997]. Si no se presentan consideraciones sobre estos aspectos, las políticas presentarán fallas frente a su objetivo.

Nancy Folbre [1997] discute los problemas de los derechos asimétricos y las obligaciones, en los análisis teóricos que se han desarrollado sobre el grupo familiar. Para ella estos elementos son consustanciales a la explicación teórica y deberían ser asumidos en ésta. En su perspectiva, quienes diseñan políticas se abstraen a sí mismos de los prejuicios sociales, una situación que es un punto de referencia extraño a las nuevas teorías de política económica, en donde las políticas son formadas a través de coaliciones políticas y grupos de presión. Folbre provee evidencia de que la política pública en muchos países, pero de manera especial en el mundo en vías de desarrollo, refuerza las desigualdades al interior de los hogares y de la familia.

La perspectiva cooperativa de negociación permite ir más lejos que la aproximación teórica unitaria, pues admite observar en la familia cómo los problemas de elección y asignación de recursos pueden ser explicados por factores como estructuras, reglas y procesos, todos de carácter institucional, que afectan la distribución intrafamiliar de bienes [Sen, 1990; Folbre, 1995; Katz, 1997]. Como los factores que están determinando las elecciones individuales son diferentes a las elecciones resultantes de un proceso de negociación, los resultados del proceso se presentan más favorables a los que se pueden obtener a través del modelo unitario y la simple optimización de una *fb*s.

La implementación de los modelos cooperativos requiere de un mayor trabajo analítico y empírico; en este sentido se deja planteado un campo de trabajo que permita, a través del desarrollo de una línea de investigación, la consolidación de estos procesos para el caso de la investigación económica de la familia en Colombia.

Bibliografía

- Alderman, H., Haddad, L. & Hoddinott, J. (1997). "*Policy Issues and Intrahousehold Resource Allocation: Conclusions*". En: *Intrahousehold Resources Allocation in Developing Countries*. Johns Hopkins.
- Becker, G. (1981a). *A Treatise on the Family*. Cambridge 1992: Harvard University Press.
- Becker, G. (1981b). "Altruism in the Family and Selfishness in the Market Place". *Economica*. 48, pp. 1-15.
- Becker, G. (1996). *Accounting for Tastes*. Harvard University Press.
- Bergstrom, Th. (1997). "A Survey of Theories of the Family". *Handbook of Population and Family Economics*. Elsevier Science.
- Bourguignon, F. & Chiappori, P. (1992). "Collective Models of household behavior: An introduction". *European Economic Review* 36, pp. 355-364.
- Chiappori, P. (1988). "Nash-bargained household decisions: A comment". *International Economic Review* 29[4], pp. 791-796.
- Elster, J. (1989). *The Cement of Society*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Folbre, N. (1995). "Engendering Economics: New perspectives on women work and demographic change". Annual World Bank Conference on Development Economics.
- Folbre, N. (1997). "Gender Coalitions: Extrafamily Influences on Intrafamily Inequality". In: *Intrahousehold Resources Allocation in Developing Countries*. Johns Hopkins.
- Haddad, L., Hoddinott, J. & Alderman, H. (1997). "The Scope of Intrahousehold Resource allocation Issues" In: *Intrahousehold Resources Allocation in Developing Countries*. Johns Hopkins.
- Hodgson, G. (1997). "The Ubiquity of habits and Rules". *Cambridge Journal of Economics*. 21, pp. 663-684.

- Katz, E. (1997). "Intra-Households Economics of Voice and Exit". *Feminist Economics* 3[3], pp. 25-46.
- Katz, E.; Carter, M. (1997). "Separate Spheres and the Conjugal Contract: Understanding the Impact of Gender-Biased Development. In: *Intrahousehold Resources Allocation in Developing Countries*. Johns Hopkins.
- Lundberg, Sh. & Pollak, R. (1993). "Separate Spheres bargaining and the marriage market". *Journal of Political Economy* 101 (6), pp. 988-1010.
- Lundberg, Sh. & Pollak, R. (1996). "Bargaining and Distribution in Marriage". *Journal of Economic Perspectives*. Volume,10, No.4, pp. 139-158.
- Manser, M. & Brown, M. (1980). "Marriage and Household Decision-Making: A Bargaining Analysis". *International economic Review*. Vol 21, No. 1. *The economics of the family*. Nancy Folbre. EE.
- McELROY, Marjorie; HORNEY, M. 1981."Nash Bargained Household Decisions: Toward a Generalization of the Theory of Demand". En: *International Economic Review* 22[2]: 333-49.
- McElroy, M. (1990). The empirical content of Nash-bargained household behavior. *Journal of human resources* 25(4), pp. 559-583.
- Myerson, R. (1991). *Game Theory*. Harvard University Press.
- Nash, J. (1950). "The bargaining problem". *Econometrica*, 18, pp. 155-62.
- Purkayastha, D. (1999)."Patriarchal Monopoly and Economic Development". *Feminist Economics*. 5(2), pp. 83-89.
- Roldán, M. (1988)."Renegotating the marital contract. Intrahouseholds patterns of money allocation and women's subordination among domestic outworkers in Mexico City". *Home Divided*. Editors Daisy Dwyer and Judith Bruce. Stanford University Press.
- Rubinstein, A. & Osborne, M. (1994). *A Course in Game Theory*. The MIT Press.
- Selten, R. (1987). "Equity and coalition bargaining in experimental three-person games". En: A. Roth, compilador. *Laboratory experimentation in economics*, pp. 42-98, Cambridge University Press.
- Sen, A. (1990). "Cooperation, Inequality, and the Family". In Geoffrey McNicoll and Mead Cain [eds]. *Rural Development and Population: Institutions and Policy*. *Population and Development Review*, pp. 61-76. *The economics of the family*. Nancy Folbre. EE.
- Serrano, E. (2003). Economía de la familia: Una aplicación empírica del modelo unitario para Colombia. En: Cuadernos de Economía No.38 Universidad Nacional de Colombia. CID.

Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política

Alfonso Torres Carrillo

Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política

Alfonso Torres Carrillo

• **Resumen:** El artículo analiza la experiencia de algunas organizaciones populares urbanas en Bogotá durante las últimas décadas del Siglo XX. La hipótesis principal es que estas asociaciones contribuyen a la conformación de los pobladores populares como sujetos sociales, al fortalecer su tejido social y asociativo, al afirmar identidades culturales y al crear nuevas prácticas y subjetividades políticas democráticas. La metodología empleada fue participativa y combinó investigación documental y siete estudios de caso.

En primer lugar, se presenta el contexto histórico en el que surgen las organizaciones estudiadas, así como las dinámicas generadas por ellas y que han influido en el tejido social y asociativo en los barrios. También presenta las estrategias culturales que desarrollan las organizaciones, así como las concepciones y prácticas políticas que contribuyen a la constitución de nuevas identidades sociales y ciudadanías críticas.

Palabras clave: Organizaciones populares, identidad, ciudadanía.

• **Resumo:** Este artigo analisa a experiência de algumas organizações populares urbanas em Bogotá durante as últimas décadas do século XX. A hipótese principal é que estas associações contribuíram à formação dos habitantes populares como sujeitos sociais, mediante o fortalecimento do seu tecido social e associativo, a afirmação de identidades culturais e a criação de novas práticas e subjetividades políticas democráticas. A metodologia empregada foi participativa, combinada com pesquisa documental e sete estudos de caso.

Inicialmente, apresenta-se o contexto histórico no qual surgem as organizações estudadas, bem como as dinâmicas geradas por elas mesmas, as quais têm influido no tecido social e associativo nos bairros. Também são apresentadas as estratégias culturais que adiantam as organizações, bem como as concepções e práticas políticas que contribuem à constituição de novas identidades sociais e cidadanias críticas.

Palavras chave: organizações populares; identidade; cidadania.

• **Abstract:** This paper analyzes the experience of a group of popular urban organizations in Bogotá towards the end of the Twentieth Century. It is argued that these organizations contribute to the awareness of these groups as social subjects. This awareness is developed through the progressively growing strength of social and organizational bonds, as well as through the affirmation of cultural identities and the creation of new democratic and political subjectivities. A participatory approach was used, combining seven case studies and analysis of documents.

The paper discusses the historical context in which these organizations were developed, the social dynamics that they initiated and have influenced the social fabric and the organization of these neighborhoods. It also discusses the cultural strategies that these organizations develop, as well as the new political conceptions and practices that contribute to the definition of new social identities and of a critical citizenship.

Keywords: popular organizations, identity, citizenship.

Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política*

Alfonso Torres Carrillo**

–1. Presentación. –2. Surgimiento y trayectoria de las organizaciones. –3. Las organizaciones y el tejido social local. –4. La identidad de las organizaciones. –5. La política de las organizaciones. Bibliografía.

Primera versión recibida enero 18 de 2006; versión final aceptada mayo 17 de 2006 (Eds.)

1. Presentación

La acción colectiva históricamente ha asumido diferentes formas; unas más visibles como las movilizaciones y protestas; otras menos visibles como el asociacionismo en torno a demandas y proyectos y las estrategias de resistencia cotidiana. La mayor parte de los analistas de los movimientos sociales en América Latina ha dado prioridad a las expresiones manifiestas de inconformismos, las cuales generalmente dejan su huella en la prensa o en los archivos de organismos oficiales (Archila, 2003 y 2004). Otros investigadores e investigadoras que se sitúan en una perspectiva cultural, privilegian las diversas estrategias de resistencia silenciosa de los dominados, acudiendo al estudio de casos específicos que ilustran la capacidad de la gente para sobrevivir y mantener sus vínculos e identidades en contextos adversos (Scott, 2000).

Entre la acción manifiesta y la silenciosa resistencia, los subalternos generan —desde su propia iniciativa o la de agentes externos— una variedad de formas organizativas desde las cuales articulan voluntades y esfuerzos para hacer frente a la resolución de problemas comunes o para hacer viables proyectos y utopías compartidas. Pese a la importancia que han tenido los procesos organizativos en la consecución de un lugar físico, simbólico y político, protagonizados por los pobladores populares en las ciudades latinoamericanas, los estudios sistemáticos y la conceptualización sobre el asociacionismo popular son escasos (Villasante, 1994; Torres, 2002). Mientras que en ciudades como México, Lima, Caracas y Sao Pablo están suficientemente documentados los procesos de conformación de los

* El artículo sintetiza los resultados del Proyecto de investigación “Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá” adelantado por el equipo de la línea de investigación *Memoria, identidad y constitución de sujetos* del Grupo Sujetos y nuevas narrativas en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y que fue cofinanciado por COLCIENCIAS entre febrero de 2001 y octubre de 2002 (Contrato # 097-2000).

** Licenciado en Ciencias Sociales, Master en Historia y Doctor en Estudios Latinoamericanos. Profesor de la Maestría y el Doctorado de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Correo electrónico: atorresc@multiphone.net.co

asentamientos populares urbanos y las modalidades de organización y acción colectiva, en otras ciudades de la región son menos conocidos tales procesos.

Bogotá ha sido escenario de la emergencia de múltiples experiencias asociativas protagonizadas por los pobladores y pobladoras populares; enfrentados a precarias condiciones, se asocian para ganar mayor capacidad de solución a sus necesidades, de interlocución con el Estado y de impulso de iniciativas propias. A lo largo del siglo XX, pero en especial a partir de la década de los años cincuenta, las formas de asociación más generalizadas fueron las Juntas de Acción Comunal. Hijas del Frente Nacional, se convirtieron en instituciones que subordinaron tradicionales prácticas comunitarias a la lógica clientelista. Sus líderes se convirtieron en pragmáticos mediadores entre necesidades colectivas y recursos del Estado, a la vez que reprodujeron los modelos de acción caudillistas y monopolizaron la representación de los habitantes de los barrios frente a las autoridades.

Desde mediados de los años setenta, surgieron asociaciones impulsadas por activistas provenientes del mundo eclesial, cultural y universitario de izquierda, y por nuevos actores sociales de los barrios —como las mujeres y los jóvenes—, que no se sentían representados o representadas en la tradicionales Juntas Comunales. Sus campos de acción fueron la educación infantil y de adultos, las actividades culturales y artísticas, la autogestión económica, el medio ambiente y la comunicación.

Un rasgo de identidad común a este nuevo asociacionismo fue su declarada autonomía frente al Estado y su distanciamiento crítico frente a las prácticas clientelistas, así como su identificación con las ideologías de izquierda de la época, pero sin tener necesariamente vínculos orgánicos con sus partidos o movimientos políticos. Este conjunto amplio de grupos, comités, asociaciones, corporaciones y centros culturales se autodenominó “organizaciones populares” para diferenciarse de otras formas organizativas subordinadas al Estado y para enfatizar su vocación alternativa.

Muchas de ellas sucumbieron en los años siguientes, ya sea por la represión oficial, por su propio agotamiento o porque fueron absorbidas por el sistema. Unas pocas lograron sobrevivir al siglo XX y mantener su autonomía y su perfil “alternativo”, adquiriendo legitimidad entre la población local y reconocimiento por parte de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales. ¿Cuáles factores han permitido la continuidad de dichas organizaciones? ¿cuál ha sido el significado e incidencia de éstas en las poblaciones con las que actúan? ¿cuál ha sido su contribución en la construcción de identidades sociales y de alternativas políticas en la ciudad?

Estas eran algunas de las preguntas que nos planteábamos como investigadores al elaborar el proyecto; interrogantes que desde algunas organizaciones también se hacían, a la vez que se reconocía la necesidad de reconstruir su historia. La confluencia de estas dos expectativas dio como resultado un proyecto de investigación, cuyo propósito era el de a partir de la reconstrucción de la historia de las organizaciones, interpretar los modos como éstas han influido en el tejido social local, en la construcción de identidades colectivas y en la formación de ciudadanías críticas.

El presente artículo sintetiza los resultados del Proyecto de investigación “Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá” desarrollado con el equipo de investigación de la línea *Memoria, identidad y constitución de sujetos*, del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, cofinanciado

por COLCIENCIAS entre 2001 y 2002¹. El campo temático más amplio en el que se ubica la investigación es el de las dinámicas asociativas, la acción colectiva y la participación política de los pobladores y pobladoras de las grandes ciudades de América Latina.

El propósito del artículo es mostrar el sentido y la potencialidad de algunas experiencias significativas de organización y lucha popular urbana en la ciudad de Bogotá, en la configuración de nuevas identidades sociales, prácticas y subjetividades políticas. La idea central que lo atraviesa es que el asociacionismo urbano alternativo contribuye a la formación de sujetos sociales en los sectores populares de la ciudad, a través del fortalecimiento de su tejido social y asociativo, de la formación de identidades culturales y de la generación de nuevas prácticas políticas democráticas.

La metodología asumida fue participativa, en la medida en que se conformó un equipo de investigación compuesto por docentes investigadores de la Universidad e investigadores miembros de las organizaciones, algunos y algunas de las cuales iniciaban o cursaban su postgrado en la universidad. Una vez establecidos los acuerdos acerca del sentido y orientación del proyecto, se procedió a reconstruir la historia de cada experiencia, acudiendo a diferentes fuentes y técnicas de activación de la memoria, como talleres, tertulias y museos del recuerdo.

Con base en dichas reconstrucciones, se realizó un taller con una veintena de dirigentes de las organizaciones para reconocer aspectos comunes que definieran la identidad de las organizaciones populares y para identificar los ejes temáticos en torno a los cuales focalizar el análisis; estos fueron lo político, lo organizativo, lo pedagógico y lo cultural, ejes sobre los cuales se volvió a recoger nueva información y se efectuó un primer análisis por organización. Finalmente, se hizo una interpretación global de cada eje, apoyándonos en referentes conceptuales e investigaciones previas. Los borradores fueron discutidos por el equipo, reelaborados y afinados, hasta obtener la síntesis interpretativa cuyo resumen compartiré a continuación.

2. Surgimiento y trayectoria de las organizaciones

Las organizaciones estudiadas surgieron entre fines de los años setenta y a lo largo de los ochenta, período que, como es sabido, estuvo marcado por el ascenso y radicalización de los movimientos populares en América Latina, la influencia del marxismo en el mundo académico, la experiencia socialista en Chile, el triunfo de la Revolución Sandinista y la emergencia de propuestas alternativas en los campos educativo, eclesial, comunicativo, artístico e investigativo. En Colombia ello se expresa en el nacimiento de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, de la Organización Nacional Indígena de Colombia, y de la Coordinadora Sindical y de Movimientos Cívicos, así como en la generalización de la protesta cívica a nivel nacional; por aquel entonces, cobran importancia los Centros de promoción, investigación y apoyo a procesos populares como CINEP, Dimensión Educativa, Cepecs, Foro por Colombia y la Casa de la Mujer.

¹ El libro *Organizaciones populares, identidades locales y ciudadanía en Bogotá* (Universidad Pedagógica Nacional – Colciencias, Bogotá 2002) presenta los resultados globales de la investigación. En la investigación participaron, por la UPN: Nydia Constanza Mendoza, Disney Barragán, Adriana Vargas y Mario Vallejo; por las organizaciones: María Isabel González (Proyecto Escuela Comunidad del Instituto Cerros del Sur, ICES), Mary Sol Avendaño (Centro de promoción y Cultura, CPC), Nestor Camilo Garzón (Asociación Vecinos Solidarios, AVESOL), Claudia Marcela Guerrero (Coordinadora de Organizaciones Populares de Defensa de los Niños y las Niñas) y Nelson Sánchez (Corporación para la Integración Comunitaria, La Cometa).

Pero también es un período de autoritarismo y represión; la mayoría de los países de América Latina estaban gobernados por militares y en Colombia teníamos a Turbay - Camacho Leyva con su Estatuto de Seguridad y la consecuente ola de detenciones masivas, torturas y desapariciones. No por casualidad es que en esa coyuntura surgen las principales organizaciones de defensa de derechos humanos como ILSA, ASFADDES y la Comisión Andina de Juristas.

Es este contexto de polarización política el que permite entender la emergencia y el contenido ideológico de las iniciativas que dieron origen a las experiencias de trabajo popular que luego se consolidarían como organizaciones. En dos casos provino de religiosas identificadas con la iglesia que nace del pueblo y con la Teología de la Liberación; en otros dos, de educadores populares con previa militancia política; otro, surgió del trabajo de masas de una organización insurgente que luego se desmovilizó. En todos los casos, se trata de activistas sociales identificados con Utopías de transformación social, cuyo compromiso los llevó a acercarse primero y luego a irse a vivir a “zonas populares” con el propósito de “concienciar, organizar y movilizar a sus habitantes”, asumidos como Sujeto Histórico de Cambio.

Estas motivaciones iniciales se ratificaron al encontrar en los barrios carencias y necesidades que confirmaron el compromiso de los fundadores, quienes muy pronto se involucraron en procesos asociativos preexistentes y generaron nuevas experiencias organizativas, generalmente en el campo de acción del que provenían como la salud, la educación, la atención de los niños y niñas y el trabajo artístico. Las propuestas encontraron eco en barrios donde también preexistían grupos de mujeres o jóvenes que desarrollaban acciones comunitarias y con quienes conformaron el núcleo fundador de las actuales organizaciones.

Pero también las iniciativas originales encontraron obstáculos y oposición, provenientes especialmente de los líderes y las líderes comunales tradicionales que veían en estos “intrusos” un peligro a sus intereses. La difamación, la confrontación verbal, las amenazas e incluso el asesinato, fueron las maneras más frecuentes de acción contra los iniciadores e iniciadoras de las experiencias. La ausencia o precaria presencia de instituciones estatales también fue fuente de tensión, dado que desde las nuevas organizaciones se reivindicaban derechos y se exigía a las entidades el cumplimiento de sus obligaciones, o se les cuestionaba sus políticas.

En la medida en que los grupos fundacionales ganaron reconocimiento local y apareció la necesidad de fortalecerse a través de proyectos permanentes que requerían recursos externos, las experiencias se institucionalizaron: asumieron una forma jurídica (Asociación, Corporación, Centro, Instituto), un nombre que expresaba su identidad; establecieron una estructura de funcionamiento y buscaron sede propia. Así, surgieron la Asociación de Vecinos Solidarios (1982), el Centro de Cultura Popular (luego Fundación Centro Cultural de Desarrollo Comunitario), el Instituto Cerros del Sur, la Coordinadora de Comités y Asociaciones de defensa de los derechos del niño y la Corporación La Cometa (1990).

Estos relatos fundacionales guardan mucha semejanza entre sí, y su conocimiento y difusión entre sus miembros han sido referentes de identidad y cohesión, dado que afirman los valores y los principios que les caracterizan. Igual sucede con otros hitos significativos de su trayectoria histórica, los cuales sintetizamos a continuación.

1) Asociada a la institucionalización está la consecución o construcción de la sede. Con ayuda de recursos o apoyos externos, todas las organizaciones recuerdan con intensidad el

proceso y la significación de la obtención de sede propia: da estabilidad y presencia a la organización y ofrece posibilidades de ampliación de los proyectos y programas que desarrolló.

2) Los momentos de crisis también marcan la memoria histórica de las experiencias: la caída del socialismo en Europa oriental y la reinserción de la organización matriz en el caso de La Cometa, la partida (Avesol) o la muerte de su fundador (ICES), las rupturas internas y retiro de una parte del equipo coordinador (Coodinadora, La Cometa) o la pérdida de la sede (La Cometa).

3) Los encuentros y reuniones donde se tomaron decisiones trascendentales, la apertura de nuevos proyectos y la participación en movilizaciones (Paros Cívicos Locales, marchas y tomas de sedes gubernamentales) también se han convertido en hitos de las organizaciones, dado que se asumen como “analizadores históricos” que marcaron el rumbo y situación actual de las organizaciones.

4) En la actualidad, estas organizaciones están consolidadas internamente y posicionadas localmente. El campo de acción en torno al cual surgieron se mantiene y poseen otros proyectos, áreas y programas de trabajo en diversos campos, y se asumen como organizaciones populares autónomas de carácter comunitario. La fuente principal de sus preocupaciones está en su identidad alternativa y en su sostenibilidad en un contexto económico, social y político adverso.

3. Las organizaciones y el tejido social local

Uno de los principales aportes de las organizaciones y garantía de su continuidad es su contribución al enriquecimiento del tejido social local. En efecto, sus fundadores y fundadoras buscaron zonas populares de reciente formación donde la precariedad de las condiciones de vida de sus habitantes y la carencia de servicios básicos era evidente. En un comienzo, las organizaciones los acompañaron en sus luchas por conseguir servicios públicos, construir parques, escuelas y centros de salud. Este acompañamiento les permitió insertarse en la vida cotidiana de los barrios y hacer amistades; simultáneamente, los espacios creados por las propias organizaciones posibilitaron nuevos vínculos personales y el establecimiento de redes informales de intercambio y afecto entre quienes participaron de los procesos.

Las organizaciones también enriquecieron el tejido asociativo de los barrios. En su momento fundacional, establecieron contactos con organizaciones preexistentes: Parroquias, Juntas Comunales, y grupos de trabajo. A las primeras, en un comienzo se les apoyó en sus luchas apremiantes; en un segundo momento afloraron las tensiones generadas por diferencias en sus concepciones y estilos de trabajo. Las organizaciones alternativas criticaban a las Juntas su clientelismo y sus malos manejos; éstas veían a aquéllas como subversivas e intrusas. Cuando las organizaciones vieron en las Juntas Comunales un espacio susceptible de orientar desde otros criterios, sus miembros entraron a participar en las mismas, imprimiéndoles su estilo; es el caso del ICES, así como de la Asociación Cerro Norte y del CPC que han ubicado a mujeres en estos espacios habitualmente controlados por hombres.

Por otro lado, las organizaciones son epicentro de nuevos procesos asociativos: comités de salud, grupos de jóvenes, jardines infantiles, asociaciones de defensa, bibliotecas, casas culturales, escuelas artísticas, etc., que se han venido conformando desde o en torno a ellas. A este ímpetu asociativista hay que agregar su papel articulador de procesos organizativos

locales. En los casos estudiados, las asociaciones se presentaron como espacios de articulación con experiencias y grupos afines; la Coordinadora lo es por definición; en torno al ICES se configuró la Asociación de Juntas de Jerusalén, Jerucom; La Cometa lideró la iniciativa de festivales, y el CPC el Carnaval por la Vida, en tanto AVESOL ha liderado el Movimiento de Casas Vecinales de su localidad.

En fin, este enriquecimiento de los tejidos sociales ha potenciado, entre otras, la capacidad de los pobladores y pobladoras para definir necesidades y reelaborarlas como demandas y derechos, para ampliar sus alternativas de solución a través de la organización y la movilización, para configurar nuevas identidades colectivas y para construir otras opciones de vida y sentidos de futuro colectivo.

4. La identidad de las organizaciones

Las organizaciones no sólo contribuyen a enriquecer la vida social, organizativa y cultural local; también generan nuevas subjetividades y sentidos de pertenencia. Abordar la identidad en las organizaciones populares implica reconocer la incidencia que tienen sobre la identidad personal de sus integrantes y asumir que las organizaciones mismas construyen su propia identidad; elaboran un conjunto de mitos, símbolos, ritos, lenguajes y valores que les dan distinguibilidad frente a la población local y frente a otras asociaciones similares. Las organizaciones, además de ser un sistema socioestructural (estructuras de poder, estrategias, procesos, recursos), son un sistema cultural, un orden de significados y prácticas simbólicas compartidas que definen su identidad organizacional (Allaire & Firsirotu, 1992).

Tal identidad no se configura tanto por poseer una historia común y participar de una ideología, unos propósitos, unos recursos y unas relaciones estables, como por el hecho de mantener conversaciones recurrentes en torno a dichas historias, propósitos y vínculos, así como por compartir unos ritos, costumbres, símbolos, valores y creencias que garantizan la continuidad en sus acciones y la cohesión de sus miembros en torno a ellas. A continuación sintetizaré los referentes narrativos, los rasgos idiosincráticos y las redes relacionales que conforman la identidad de las organizaciones populares.

4.1. Las narrativas autobiográficas

La categoría “narrativas” es entendida como un conjunto de relatos sobre su origen, sobre los contextos en los cuales surgieron las propuestas y sobre las motivaciones que dieron origen a las experiencias. Además de estos mitos fundacionales, también hacen parte de las narrativas los “hitos”, entendidos como los momentos clave en el desarrollo de las organizaciones, los personajes sobresalientes de dichos relatos y otras referencias históricas de las organizaciones que sus integrantes consideran vigentes. Para Harry Abarbanel, las funciones de estas historias son múltiples. *“En primer lugar, ellas delimitan lo pertinente, aquello que debe tenerse en cuenta en la toma de decisiones; en segundo lugar, diseñan el estilo adecuado de razonamiento; en tercer lugar, presentan una perspectiva común en cuanto a las soluciones que serían aceptables y, finalmente, contienen las presuposiciones y los valores implícitos que servirán de guía a quienes deben tomar decisiones”* (Abarbanel, 1996, p. 59).

Esta vigencia y actualidad de las historias de las organizaciones populares, contadas con frecuencia ante propios y ajenos, es fundamental en la comprensión de su identidad

cultural. Por ello, los relatos históricos producidos por las organizaciones para esta investigación son la materia prima del análisis que compartiré a continuación. Vale anotar que todos los textos producidos por las organizaciones se han tratado en un sentido primario, no en su significación política o simbólica; por ejemplo, los relatos fundacionales se analizan como “mitos fundacionales”, que no necesariamente recogen todos los aspectos de la historia, ni todas las voces presentes; puede que ni siquiera el sentido en el que fueron relatados. Lo que se ha intentado es inferir una estructura, que seguramente no está presente en todos los relatos, pero que sin embargo los contiene.

Un ejemplo: Los mitos fundacionales

El mito fundacional está inmerso en la narrativa de cada una de las organizaciones, y hace parte de la historia que explica cómo iniciaron y cómo han llegado a ser lo que son actualmente las organizaciones. El mito como principio fundante y explicativo nos permite acercarnos al momento originario de las organizaciones en donde básicamente lo que se encuentra es la “llegada” (advenimiento, aparición) de una o varias personas, quienes a partir de la identificación de un problema “sentido”, invitan a la acción colectiva y organizativa de un grupo determinado de personas.

En detalle, el mito fundacional involucra los siguientes elementos constitutivos:

- **La llegada de los fundadores.** Un grupo de personas que llega al sector e invita a la acción colectiva a otro grupo de personas para construir una solución a un “problema concreto”, que actúa como pretexto de un postulado de orden “superior” (emancipador, liberador, transformador):

La llegada de la institución Javeriana o de la Javeriana a Kennedy y más tarde a Britalia, no fue un proceso fortuito ni de un momento a otro. Fue un proceso que se demoró alrededor de dos años y se da desde sus inicios por una **motivación de tipo evangélico**: *“Yo en este punto quiero dejar muy claro que el inicio del trabajo es fundamentalmente por una motivación evangélica, por una motivación de una influencia muy fuerte de la Teología de la Liberación, por una opción muy fuerte por los pobres y esto que ahora suena un poco peyorativo, en aquella época tenía una fuerza muy especial, porque todavía no mucha gente que estaba en esa tónica” (CPC).*

- La búsqueda de un lugar, **un territorio** o un contexto de dificultades es deliberada; se busca a propósito a los más pobres entre los pobres, lo cual seguramente actúa como garantía del compromiso y evidencia del “sacrificio”. Dicho **contexto** es de dificultad extrema: barrios muy pobres, alejados del centro urbano, sin servicios básicos, con problemas en todos los órdenes:

Dentro de las expectativas del sector popular que se tenía en ese momento, Jerusalén las cumplía todas; hacia 1983 las condiciones físicas eran muy precarias, no existían los servicios públicos básicos: agua, luz, alcantarillado, transporte; no existían centros de atención en salud o educación; prácticamente no existía nada

físico construido por el ser humano, sólo las montañas áridas; esta situación lleva a que la gente que llegaba a poblar fuera gente muy pobre que estaba buscando cualquier lugar para construir sus ranchos y dejar de pagar arriendo... (ICES).

- Las motivaciones de los iniciadores son de orden “superior” religioso o político; expresan ideales tales como la transformación de la sociedad o la puesta en práctica y difusión de una utopía. Como manifestación de dicho compromiso, fue común **“irse a vivir al barrio”**:

*En este barrio toman en alquiler un pequeño apartamento que hacía parte de una casa donde también viven tres familias en inquilinato, **iniciando desde su sensibilidad un acercamiento a la problemática de pobreza y explotación que se vive**, pero además aprendiendo con la gente cuáles son las causas de los problemas personales, familiares y sociales que viven diariamente. (AVESOL).*

- Los **niños y niñas** aparecen en varios momentos como preocupación y objeto de la acción inicial, es decir, en primera instancia los problemas de los niños y de las niñas son el “problema concreto”. Son las mujeres las que, generalmente, acuden a la convocatoria, muy seguramente por su vinculación con los niños y las niñas y por su permanencia en el barrio:

*Falta de programas que atendieran las necesidades de los pobladores en especial la **población infantil**, la cual por lo general **quedaba abandonada** parcial o totalmente pues los padres y madres salían a trabajar todos los días y **dejaban a los niños encerrados** o en la calle. (Coordinadora).*

- La invitación a la acción colectiva como forma de construir **la solución** a los problemas compartidos:

*En punto central de nuestro interés son las formas de organización, porque la experiencia ha mostrado muchas veces, que no es fácil tomar conciencia política, es decir, que los problemas se entienden en su contexto, pero que es otro paso más difícil **que la gente se organice para solucionar estos problemas** en forma colectiva. Así vivimos y trabajamos con esta comunidad para dar nuestro aporte a la organización y a la transformación de la realidad. (Avesol).*

Un hecho interesante, común a las 5 experiencias, fue la creación de jardines infantiles:

*Lo anterior llevó a pensar en la urgente necesidad de **un Jardín Infantil** para el barrio, se hicieron reuniones, se discutió y se estudiaron posibilidades. A principios del año 1980 se abrieron las puertas de un pequeño jardín infantil, que funcionaba en dos piezas arrendadas en una casa, acondicionada mínimamente, y atendido por jóvenes de la comunidad y se inició con diez niños. Una especialista en pedagogía preescolar prestaba una asesoría, **desde el principio se buscó brindarles atención***

integral a los niños, incluso alimentaria, ya los padres de familia colaboraban para ello”. (Avesol).

- La utopía de la solución de problemas mediante la acción colectiva se concreta en **proyectos**. El proyecto como estrategia sostenida de acción, es el punto de enlace entre el postulado superior, la voluntad personal y las soluciones a los problemas “concretos”. Permite conectar la solución con la Utopía. La “verdadera solución” es la acción organizada de la población para afrontar sus necesidades y constituirse como el sujeto del cambio:

... Antes de 1994 La Cometa no había realizado y ejecutado proyectos financiados directamente por el Estado; de manera que el Acuerdo 23 "abre un espacio de trabajo institucional distinto al que veníamos realizando nosotros; es decir gestión para articularnos más con las instituciones del Estado y nos demostró que sí podíamos adelantar trabajos sin ceder en nuestros criterios y autonomía institucional. A través de este proyecto abrimos trabajo en algunas escuelas del sector de manera más sistematizada, más organizada y profesional". (Cometa)

Además de estos mitos fundacionales, las organizaciones van tejiendo una red de historias acerca de los hitos de su trayectoria histórica cuya evocación permanente — aunque más intensa en ciertos momentos— alimenta el sentido de pertenencia de sus integrantes y se convierte en un marco de referencia para valorar sus compromisos, las prácticas, y las actitudes actuales.

4.2. Los rasgos de distinguibilidad

En este apartado me referiré a los ritos, las actividades ritualizadas, los símbolos, las costumbres y otros aspectos históricos y recientes que los integrantes asumen como marco de definición de la identidad de la organización; también involucro los postulados éticos y filosóficos, que ayudan a entender tanto las líneas de acción como la proyección de la organización, dada la importancia que juegan en este tipo de organizaciones. Esta definición de “rasgos propios” se da en una doble vía. Por un lado, la posibilidad de distinguirse tiene que ser reconocida por los demás; de la misma forma la distinguibilidad también supone un conjunto de rasgos distintivos que definen la especificidad de lo que le es propio a la organización.

Desde la antropología se ha establecido el valor de los ritos (de paso, de iniciación, de afirmación), como indicadores necesarios de la transformación de las personas, las organizaciones y los contextos. El rito cumple una función social de auto reconocimiento y reconocimiento social, en donde el propiciador del rito convoca a un sujeto para que se mire a sí mismo, se reconozca, haga conciencia de su situación y de una posible transformación; el rito es una de las muchas necesidades de los seres humanos, en tanto seres sociales.

A continuación se exploran los significados de dos tipos de ritos: los de estilo Carnaval o Festival, denominados ritos de gran formato, y las actividades ritualizadas o hábitos organizacionales, las que, siendo cotidianas, tienen un valor especial para quien las realiza.

Ritos de gran formato

En todos los casos se encuentran fiestas, carnavales, festivales, celebraciones y conmemoraciones, que año tras año se realizan en un formato muy similar. Son un espacio de puesta en escena del saber y de los principios de la organización, así como un espacio de proyección a la comunidad de manera abierta, de encuentro entre unos y otros; es el nivel del encuentro con la “comunidad”.

En el caso del ICES se recogen dos eventos anuales que tienen un carácter trascendental para la organización, como son: la Marcha del Primero de Mayo, y la conmemoración anual de la muerte de Evaristo. Igualmente se realizan otro tipo de celebraciones como el Día de los niños y la Novena navideña, que de alguna forma hacen parte de las tradiciones populares de los barrios y no de una propuesta institucional tipo “carnaval”, como se establece en el resto de los casos.

Para La Cometa,

“...en 1992 Aparece en toda su dimensión el Festival de La Cometa; los niño(a)s de los centros educativos..., niños especiales y padres de familia, asisten masivamente a las actividades programadas durante los cinco días”.

AVESOL también registra su evento de la siguiente forma:

El FESTIVAL DE LA ALEGRÍA, surge en 1991 casi a la par con la semana de la creatividad. Elsa lo describe como: "...el evento donde hacemos todo el montaje de las comparsas, de grupos, de presentar un festival, frente a la comunidad, donde se ve una buena convocatoria, donde se ve respeto al evento, al comienzo eran grupos de afuera, ahora estamos detectando grupos muy buenos dentro de la zona..."

El Centro de Promoción y Cultura realiza desde 1988 el Carnaval Popular Por la Vida:

En 1992 se adelanta el IV Carnaval denominado AMÉRICA MILES DE AÑOS, este evento fue un reconocimiento a nuestra cultura milenaria y tuvo tres grandes momentos: preparación de comparsas; Olimpiadas, cada equipo buscó nombres acordes con el sentido del carnaval; y Festivales Artísticos. Este carnaval se desarrolló entre abril y noviembre de 1992. (CPC).

En todos los casos hay una puesta en escena que implica la salida de la organización de su lugar tradicional de trabajo, para situarse en otro escenario, en donde básicamente exhibe productos artísticos (música, danza, teatro). Siempre se siguen unos pasos, como son: 1. **convocatoria**, 2. **llegada** de los convocados y las convocadas, 3. **inicio** del rito (presentación), 4. **clímax**, (desfile de comparsas, presentación de los grupos, intervenciones), y 5. **culminación**. Es de anotar que es justamente en el clímax en donde se evidencia el mensaje, el sentido e incluso la propuesta; es decir, después del clímax “algo debió suceder en los otros”, que es la vía de los mensajes superiores de transformación, construcción y cambio.

La convocante es, por lo general, la misma organización. Los convocados y convocadas son en todos los casos los beneficiarios y beneficiarias, los receptores y receptoras, en fin, “la comunidad” que recibe y comparte los alcances del rito, ya sea como catarsis de los problemas personales o como reivindicación y lucha por “conquistas sociales”, lo que se

relaciona directamente con los motivos. El tema o los motivos de la actividad ritual van cambiando según las lecturas de las necesidades del contexto. En principio todos los ritos tienen un objetivo de orden superior; no se hace un rito sólo por que sí, o por cumplir, sino que antecede a él un postulado superior, como los 500 años de la invasión europea o la coyuntura de guerra sucia en el país.

A manera de balance es factible decir que el rito es un factor de identidad que cumple una función de renovación de actitudes y afirmación de valores. En la preparación y realización de estos ritos de gran formato, la organización invierte grandes energías, y participar en alguna o en todas sus fases es altamente valorado y regulado entre sus integrantes.

Actividades ritualizadas

Se refieren a eventos de carácter cotidiano que tienen un espacio institucionalizado y que se repiten en un formato estandarizado y con cierto rigor. Igualmente el carácter de la actividad crea una “atmósfera” que marca el punto de “distinción” de cualquier otra actividad rutinaria o cotidiana; es decir, que distingue esta actividad de un acto como “hacer aseo”. Son actos rutinarios con un valor simbólico o un sentido especial, por el significado que tienen para quienes convocan y para quienes participan. En general son actividades hacia adentro —a diferencia de las anteriores— y los participantes tienen un vínculo más estrecho con la organización. El caso típico en todas las experiencias son las “reuniones”, que cumplen con todos los elementos señalados de un rito: convocantes, convocados y convocadas, procedimiento y puesta en escena.

Encuentro que siempre hay alguien que tiene la iniciativa, incluso en espacios rutinizados; hay un procedimiento, un conjunto de acciones que hacen parte de la actividad, que se repiten de forma “natural”. La puesta en escena es efectivamente una noción del teatro que hace referencia a un ambiente creado para un fin, en el cual surge el actor, realiza unas acciones y produce un resultado en los demás. En este caso el líder o coordinador de la actividad se ubica en un espacio determinado y realiza o promueve la acción de los otros actores. Algunos ejemplos:

En el ICES refieren acciones como “*reuniones, chocolatadas, y salidas pedagógicas*”. En la Coordinadora, “*las asociaciones y comités... jóvenes entre los 12 y 17 años se reunían dos veces por semana, dos horas en la noche 6:00 p.m. a 8:00 p.m. En estos grupos realizaron talleres..., por lo general los jóvenes que pertenecían a los grupos tenían familiaridad con las jardineras*” (Coordinadora).

En el caso de La Cometa se destaca “*la reunión de los Lunes, institucionalizada con los jóvenes, para la reflexión y discusión de diversos temas*”. Para el caso del CPC se recogen actividades como reuniones de mujeres (núcleos), Celebraciones de vida (cada mes). Reuniones de coordinación y formación, calles de la alegría, fiesta de las cometas.

Otras actividades ritualizadas son las celebraciones de cumpleaños (Avesol, CPC), las reuniones semanales (Todos), los espacios de reflexión (Cometa, CPC, Avesol), las fiestas o reuniones de celebración, eucaristías, chocolatadas, (ICES, CPC, AVESOL), los paseos (Avesol, CPC, Cometa) y la participación en movilizaciones de convocatoria más amplia (día de los trabajadores, día de la mujer, semana por la paz, etc).

4.3. Los modos cotidianos de hacer y relacionarse

Aunque esta temática será desarrollada en el numeral 5 sobre lo político, aquí me centraré en los procesos y relaciones administrativas que caracteriza a las organizaciones, y en torno a las cuales afirman su identidad frente a otras formas de gestión dentro del campo social. En cuanto a los propósitos que las orientan, el hecho de identificarse con utopías alternativas lleva a que definan objetivos a corto, mediano y largo plazo, coherentes con sus orientaciones políticas y que les permiten mayor continuidad, acumulado, y eficacia de sus acciones. Además, todo lo que hacen tiene una intención educativa: la formación de quienes se involucren en los proyectos y procesos.

A diferencia de otras formas asociativas más gestionistas, asistencialistas o contestatarias, las organizaciones populares han incorporado criterios alternativos en la definición de sus propósitos, en sus estructuras y procesos de gestión, en las tomas de decisiones y en la adjudicación de responsabilidades. Toda iniciativa pasa por una serie de procesos de identificación sistemática del problema a resolver, de creación de grupos de responsables, de planeación, ejecución y evaluación colectiva de los programas, proyectos y actividades. La existencia de áreas, programas o líneas programáticas optimiza sus acciones y les da mayor capacidad de gestión.

En el nivel de las estructuras internas de poder, en todos los casos se han creado instancias colectivas de toma de decisiones sobre los asuntos fundamentales de la organización. Llámese colectivo de dirección, equipo coordinador o directivo, lo cierto es que la orientación del trabajo ya no está sólo en quienes promovieron la experiencia sino en quienes se han formado en la misma. Esta lógica se traslada a cada uno de los espacios y proyectos; generalmente existen colectivos de responsables que deciden con autonomía sobre el rumbo de sus propias áreas.

Los criterios para acceder a estos niveles decisorios son coherentes con las orientaciones y los valores de las organizaciones. En casi todos los casos, los dirigentes reconocen a las personas más comprometidas y responsables, a quienes después de un seguimiento se les invita a asumir responsabilidades y compromisos mayores. Los nuevos y nuevas líderes —en la mayoría mujeres de los mismos barrios— van paulatinamente incorporando las orientaciones, principios y criterios de trabajo, promoviéndolos en los espacios de acción.

5. La política de las organizaciones

Si bien es cierto que el ámbito y el carácter formal de las OPUs es más social que político, éstas definen su identidad desde las opciones políticas que las animan y desde las cuales justifican sus acciones. Esto las lleva a asumir la política como conciencia de historicidad de lo social, es decir, de la “articulación dinámica de sujetos, prácticas y proyectos colectivos, cuyo contenido es la lucha por dar dirección a la realidad en el marco de opciones viables” (Zemelman, 1989, p. 13).

Esta concepción amplia de lo político como ‘capacidad de transformación social’ se expresa en los discursos, prácticas y vínculos que establecen las organizaciones frente al Estado y frente a otros actores sociales. En cuanto a los primeros (los discursos), ya he señalado cómo su identidad ideológica está asociada al contexto político en que se gestaron; en tal sentido, las organizaciones se reconocen como críticas y alternativas al

sistema político. Identificadas con la Educación Popular, con la Teología de la Liberación o con otras propuestas emancipadoras, destacan el carácter injusto y clasista de la sociedad, del Estado y sus instituciones; se identifican con utopías, políticas, éticas y pedagogías que buscan la transformación de la actual sociedad y la constitución de los sectores populares como sujetos protagonistas de dicho cambio.

Las representaciones acerca del sujeto de cambio han pasado de las miradas más abstractas como *Pueblo, clases populares y movimiento popular*, a otras imágenes como *comunidad*, hasta categorías “con rostro propio”: mujeres, niños y jóvenes. Lo popular y lo comunitario es empleado en los discursos de las organizaciones no sólo como referente descriptivo de las poblaciones con las que actúan sino como ideal valorativo y propositivo. En coherencia con los supuestos anteriores, la concientización, la organización y movilización de la población es asumida como finalidad de las organizaciones; para mejorar sus condiciones de vida y “asumir su papel histórico”, los sectores populares deben concientizarse del carácter estructural de sus problemas y de la necesidad de su transformación.

Más que en su discurso, la riqueza política de las organizaciones está en lo que hacen y en el modo como lo hacen. Así las ideologías que profesan busquen expresarse, tanto en sus modos de actuar frente al mundo externo como en sus modos de actuar interno, en su actuar cotidiano (Offe, 1996, p. 178) las prácticas desbordan los discursos y producen nuevos significados y relaciones de poder. En este sentido, “todo lo que se hace en las organizaciones es político”.

5.1. Los modos de relacionarse con otros

En primer lugar tenemos sus "modos de actuar externo": relaciones y prácticas con otros actores, especialmente con el Estado como garante y responsable de buena parte de las demandas y derechos y ámbitos en los que se desenvuelven. Las relaciones entre organizaciones populares e instituciones estatales ha ido desde la confrontación o "exigencia" de cumplimiento de "sus obligaciones con la comunidad", pasando por la participación, en algunos de sus programas y espacios, hasta la cogestión y ejecución de los mismos. Ya sea individualmente, o en asocio con otras organizaciones, han sido frecuentes la confrontación en torno a criterios, la destinación de recursos, los estilos y las políticas de entidades como el ICBF, el DABS y el IDCT. También son frecuentes las acciones de presión (cartas, denuncias públicas, movilizaciones y tomas) para obtener algunas conquistas favorables a las poblaciones.

Con el cambio de las reglas de juego frente a la participación ciudadana introducidos por la Constitución Política de 1991 y teniendo en cuenta su valoración positiva con respecto a su potencial fortalecimiento de los procesos locales, algunas organizaciones, tales como las Juntas Administradoras Locales, los Encuentros Ciudadanos y los Consejos Locales de Cultura, se han involucrado en estos espacios y mecanismos de participación ciudadana. En la elección de las Juntas Administradoras Locales, algunas Organizaciones han apoyado a candidatos provenientes de procesos organizativos populares, o a planchas cívicas o comunitarias.

Las organizaciones han entendido que para consolidar sus procesos y organizarse con la comunidad, es necesario entrar a los espacios de “participación”, que se han abierto a partir de la constitución del 91, y a los procesos de descentralización de la ciudad, para conocer de esta forma la oferta de posibilidades que presentan las diferentes entidades del Distrito, y

mirar cómo estas ofertas pueden ser asimiladas para la consolidación del proceso que adelantan con las comunidades.

Con respecto a los partidos políticos, si bien es cierto que las organizaciones se identifican en sentido amplio con el pensamiento de izquierda, la tendencia predominante es la del distanciamiento crítico, aunque las posiciones varían. Tenemos desde un caso en el cual la organización misma se origina desde el "trabajo de masas" de una organización política pero con la cual posteriormente se distancia, pasando por organizaciones donde algunos de sus miembros pueden simpatizar con movimientos de izquierda, hasta organizaciones que han tomado distancia con aquéllas. Esta desconfianza con las organizaciones de izquierda se explica por el hecho de que a los ojos de las organizaciones populares, "las prácticas y procedimientos empleados por muchos partidos de ese signo, no siempre se diferencian de los empleados por los partidos del sistema" (Rauber 1995, p. 16); por tanto, algunas organizaciones no aceptan ser tratadas como "base de apoyo", "respaldo de masas" o proyectos elaborados sin su participación.

5.2. Los modos de hacer cotidianos

En segundo lugar, están los "modos de actuar interno"; es decir, las prácticas cotidianas más o menos consuetudinarias, en torno a las cuales los integrantes de las organizaciones se van formando en los conocimientos, valores y actitudes que constituyen el saber construido por las organizaciones:

1. Acciones de inserción o "acercamiento" a los sectores poblacionales con quienes se trabajará. Estas prácticas de acercamiento e inserción están relacionadas con los principios de "opción preferencial por los pobres", con la teología de la liberación, con el compromiso de la educación popular y el trabajo de masas de la izquierda.

2. Acciones encaminadas a acompañar a las poblaciones locales, a "la comunidad", en sus luchas reivindicativas y en la conquista de espacios públicos. Se apoya a los habitantes y a las Juntas de Acción Comunal en sus demandas por la instalación o mejora de servicios públicos, o en la solicitud y construcción de parques infantiles, escuelas y centros de salud. En periodos más recientes algunos dirigentes han venido participando en las Juntas de Acción Comunal o en los Consejos Comunales, imprimiéndole el estilo propio de las organizaciones populares.

3. Acciones de conocimiento sistemático de la realidad local. En correspondencia con los criterios políticos de "partir de la realidad", de "reconocer las necesidades sentidas de la comunidad" y "trabajar desde la realidad del pueblo", los pioneros, y luego las organizaciones mismas, realizan acciones investigativas sobre la realidad local, sobre las áreas temáticas o sobre las poblaciones con las que se va a trabajar. Es común la realización de diagnósticos, censos e investigaciones sobre la salud, la educación y otras problemáticas y "necesidades" de la gente. En algunas organizaciones se han realizado investigaciones sistemáticas propuestas por ONGs, centros de investigación o universidades.

4. Acciones de promoción y creación de espacios y dinámicas asociativas de base, como es el caso de los grupos de mujeres y de jóvenes, los comités de salud y catequesis, los jardines infantiles, las guarderías, los Hogares de Atención, las Asociaciones de

Defensa, las bibliotecas y otra variada gama de agrupaciones comunitarias, encaminadas a "mejorar la calidad de vida de los barrios y de la gente", o a ampliar la participación "comunitaria" en los procesos locales.

En todos los casos, un hito significativo en el relato histórico de las experiencias participantes, es la creación de la forma organizativa actual, dado que ésta es asumida como lugar estratégico de consolidación, continuidad, proyección, articulación y coordinación de los grupos de base preexistentes, así como la garantía para la conformación de nuevos grupos y proyectos. Así mismo, aparece como un logro relevante para las organizaciones, trascender la dinámica propia de los grupos y sus actividades puntuales, a la conformación de estructuras organizativas más estables, como son las áreas, los programas, proyectos y planes de trabajo con objetivos a mediano y largo plazo.

5. Acciones de movilización y protesta manifiesta, especialmente frente a las instituciones del Estado. Aunque son más frecuentes en las etapas iniciales de las experiencias, todas las organizaciones han participado o han protagonizado marchas, tomas, concentraciones públicas o paros cívicos para denunciar las necesidades de la población o la injusticia de una medida, o para demandar de las autoridades atención o solución a un problema o necesidad no satisfecha. Generalmente se acude a las vías de hecho como "último recurso", una vez agotadas las vías institucionales; en casi todos los casos se combinan unas, según las circunstancias. También es común la participación de las organizaciones en jornadas de movilización más amplias convocadas por otras organizaciones; tal es el caso de su presencia en las marchas del Día de los Trabajadores o del Día de la Mujer, o en la Marcha de las mujeres contra la Guerra.

6. Acciones conmemorativas o celebrativas de proyección local. La preocupación por denunciar públicamente agravios e injusticias, así como de anunciar las propuestas alternativas de las organizaciones, se ha institucionalizado en dos casos (AVESOL y CPC) en torno a la realización periódica de carnavales y festivales que canalizan, a través de la expresión lúdica y estética, las insatisfacciones y reclamos de la población, movilizándola en coyunturas determinadas.

7. Acciones explícitamente formativas. La preocupación manifiesta por la "formación de conciencia crítica", por "elevar el nivel político", por "formar pensamiento alternativo" o por "cualificar a los miembros", ha implicado llevar a cabo acciones de formación política y capacitación de los potenciales o efectivos partícipes de las organizaciones, especialmente referidas a contenidos políticos y a las áreas temáticas en las que trabajan.

En cuanto a la formación política, es frecuente en las organizaciones aludir a acciones que van desde la realización o asistencia a eventos de análisis de coyuntura, pasando por la invitación de especialistas, la creación de grupos de estudio y espacios de formación política de los colectivos o equipos coordinadores o de las mujeres y los jóvenes con quienes se trabaja, hasta la creación de Escuelas de Formación y Promoción Comunitaria.

Hecho este recorrido por la acción política de las organizaciones, es de destacar su coherencia con los discursos que las orientan; por una parte, en el hecho evidente de que sus relaciones con el Estado, los partidos, otras organizaciones y la población, son fieles a sus principios y valores políticos; por otra, en los modos mismos de hacer las cosas, de establecer vínculos y de tomar decisiones. Por ejemplo, se insiste en que la realización de

una actividad o un proyecto siempre parte del reconocimiento de sus necesidades sentidas; las decisiones acerca de lo que va a hacerse son tomadas colectivamente; cuando se trata de una acción de protesta se trabaja previamente con la gente y se respeta su decisión de participar o no. Así mismo, siempre se procura articular acción y reflexión: se crean y mantienen espacios permanentes de estudio y educación.

Balance

A modo de balance de los procesos presentados se analizarán la incidencia de la construcción de identidad en la continuidad de las organizaciones y los alcances de la acción y formación política de las organizaciones populares. En cuanto a lo primero, para autores como Schvarstein y Etkin (1990), la identidad misma de una organización tiene que ver con su capacidad de mantenerse en el tiempo, conservando ciertos invariantes en cuanto a propósitos, recursos y relaciones internas y con el medio.

Con la relación que las organizaciones establecen con los habitantes de los barrios y la construcción de identidades que este proceso genera, ¿qué garantiza la continuidad de los procesos organizativos? En principio podrían señalarse cinco aspectos que permiten esta continuidad: la configuración de vínculos con los contextos barriales, la construcción de redes con otras organizaciones, la posibilidad de introducir criterios de reflexividad en el trabajo, la capacidad de ampliar la lectura de necesidades de lo material a lo simbólico cultural, y la formación de generaciones de relevo.

En primer lugar, las organizaciones, a partir del metarrelato que las anima y de la propia elaboración que van haciendo de su proceso, procuran ser respetuosas de las lecturas, ritmos y procesos que realiza la gente; por ejemplo, para dar solución a sus necesidades. Este respeto no impide que desarrollen su trabajo de acuerdo con sus propias intencionalidades. En este sentido, se reconoce que las orientaciones de tipo ideológico y político que animan el trabajo de las organizaciones, han implicado un distanciamiento crítico de las imágenes de poder; es decir, que con las lecturas que construyen las organizaciones, éstas buscan transformar significativamente las formas como tradicionalmente se resuelven algunas problemáticas (clientelismo) o se asume el trabajo con los habitantes de los barrios (asistencialismo).

Además, este vínculo también puede ser analizado desde los lazos afectivos y de solidaridad que se van constituyendo en el encuentro entre las organizaciones y los habitantes de los barrios, en tanto la consolidación de los barrios coincide con el surgimiento y posterior establecimiento de las organizaciones, lo que ha posibilitado su vinculación activa en las demandas, problemáticas, y expectativas de los pobladores y pobladoras.

De este modo, las organizaciones parten implícitamente de una reivindicación de lo relacional, de la construcción de redes sociales como el espacio de encuentro voluntario en el que media lo afectivo y se establecen niveles de interrelación, solidaridad, conflicto e intercambio recíproco. Las organizaciones potencian la construcción de vínculos comunitarios, entendidos como *“...relaciones caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo. (...) la comunidad es una fusión de sentimiento y pensamiento, de tradición y compromiso, de pertenencia y volición”* (Nisbet, 1999, p. 34).

En segundo lugar, la continuidad de las organizaciones está asociada a su capacidad para construir redes de relación con otras organizaciones. Las Organizaciones a lo largo de

su historia se han interesado por establecer, en mayor o menor medida, variadas formas de relación con diferentes organizaciones locales, gubernamentales y no gubernamentales, lo que les permite un intercambio de recursos materiales y simbólicos y la articulación de esfuerzos para lograr sus objetivos. De allí que sea posible pensar que las organizaciones son en sí mismas redes, esto es, un entramado que se construye cotidianamente en la interacción con los habitantes y las habitantes de los barrios pero también con otras formas asociativas.

Otro aspecto que garantiza la continuidad de las organizaciones tiene que ver con la introducción, durante los últimos años, de criterios de reflexividad sobre su trabajo, que se expresa en el interés de las organizaciones por leer el contexto en el cual trabajan, por diseñar estrategias para leer necesidades y por realizar acciones para darles solución. Las organizaciones han construido espacios de discusión en los que se plantean dificultades relacionadas con su dinámica. Al introducir procesos de reflexión, las organizaciones pueden reorientar acciones de trabajo y ampliar sus posibilidades de intervención.

En cuarto lugar, la permanencia de las organizaciones ha sido posible gracias a la capacidad de ampliar la lectura de necesidades de lo material a lo simbólico cultural. A medida que los barrios han ido consolidándose, es decir, comenzando a solucionar las necesidades asociadas con los servicios públicos básicos, vías de acceso, escuelas, puestos de salud; las organizaciones han ido desplazando el “campo de intervención” de las condiciones infraestructurales a procesos que se ubican en el plano de lo cultural. Asumir lo artístico cultural como un nuevo campo de acción les permite, por una parte, acercarse desde otros códigos (estéticos, simbólicos, expresivos) a los habitantes y las habitantes, y de otra, hacer visible el trabajo de la organización en el contexto local.

En cuanto a los alcances de la acción y formación política de las organizaciones populares, la hipótesis que lo articula es que las organizaciones populares urbanas, así tengan la esfera de lo social como principal campo de acción, son importantes actores políticos, porque con sus acciones y dinámicas permanentes amplían el sentido de lo político y de lo democrático, a la vez que contribuyen a formar una ciudadanía crítica.

En el contexto actual de descrédito de la política tradicional, las organizaciones reivindican el sentido político de su actuación, a la vez que buscan diferenciarse de las organizaciones políticas tanto de derecha como de izquierda. De este modo, podemos considerar a las organizaciones populares, como actores políticos, si por ello entendemos “a todos aquellos actores sociales capaces de organizarse con carácter permanente, definir objetivos a corto, mediano y largo plazo y proyectarse hacia la transformación de la sociedad, desarrollando procesos continuos de lucha y conciencia política popular” (Rauber, 1995, p. 23).

Por ello, las organizaciones entienden que su intencionalidad política no consiste en “tomar el poder”, sino en construir poder desde todos los espacios sociales, entendido éste como proyecto alternativo y articulación colectiva, como capacidad para gestar y desarrollar proyectos viables que se consideren legítimos en función de sus ideales y principios, de generar nuevos esquemas de participación y organización que fortalezcan la capacidad de la población para enfrentar eficazmente sus problemas, a la vez que interiorizan nuevos marcos valorativos y modos de representarse la sociedad.

Pero además, esta articulación entre discursos utópicos, generación de proyectos, formación y articulación de sujetos para la solución de necesidades concretas, permite que las organizaciones politicen nuevos espacios y temas como la crianza de los niños y de las niñas, la salud, la educación, las relaciones cotidianas y las prácticas artísticas. La acción

colectiva desplegada desde las organizaciones, es política en la medida en que evidencia el carácter político de todas las esferas de la vida social, visibilizando y cuestionando relaciones de dominación, exclusión y discriminación presentes en ellas.

Esta valoración del sentido amplio de la política en las organizaciones no significa que éstas no se involucren e incidan en escenarios explícitamente políticos como el Estado y las políticas públicas. Como ya lo señalé, las organizaciones establecen una relación permanente con el Estado, en la medida en que al desarrollar sus proyectos, tramitar sus demandas y reivindicar derechos, acuden a las autoridades políticas para que respondan por ellas o imputan a dichas autoridades la responsabilidad del problema en cuestión.

La creciente intervención estatal en la regulación de diferentes espacios de la vida colectiva a través de las políticas públicas, ha llevado a que las organizaciones sociales se politicen en su afán por incidir en esos mismos espacios. Al estabilizarse espacios y procedimientos de negociación en torno a la definición de políticas públicas, el deseo de las organizaciones movilizadas por fortalecer su capacidad de incidencia y su carácter de interlocutores legítimos los lleva a asumir un papel activo en este ámbito. Por último, en algunas ocasiones las organizaciones suelen acudir a arenas políticas institucionales como escenario posible de fortalecimiento o prolongación de sus dinámicas, como la participación en la elección de autoridades locales o regionales. Es así como algunas organizaciones populares han conformado alianzas o movimientos cívicos locales que participan en contiendas electorales locales respaldados por y asociados con otras organizaciones sociales, y se ha asumido una activa participación en los Encuentros Ciudadanos.

Cuando las organizaciones sociales no sólo demandan el cumplimiento de la responsabilidad del Estado frente a sus demandas, sino que además presionan por la ampliación de los canales de participación ciudadana y reivindican derechos colectivos, contribuyen a la democratización de la sociedad y a la expansión de la ciudadanía. Así por ejemplo, las luchas por acceder a los derechos fundamentales y sociales propios de la vida urbana, permiten a los pobladores y pobladoras organizados ejercer su ciudadanía, *"sin desvincular esta experiencia de las formas de identidad, ni de las redes sociales de que hace parte"* (Naranjo, 1999, p. 14).

Si asumimos con Kimlika y Waire (1997), que el concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos, y por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad en particular, puedo afirmar que desde el actuar de las organizaciones populares se está ampliando la misma noción de ciudadanía y ciudadano o ciudadana; la primera, no sólo como vínculo legal entre individuo y Estado, sino como estrategia política *"...que sirve para abarcar las prácticas emergentes no consagradas por el orden jurídico, el papel de las subjetividades en la renovación de la sociedad y, a la vez, para entender el lugar relativo de estas prácticas dentro del orden democrático y buscar nuevas formas de legitimidad duradera en otro tipo de Estado"* (García Canclini, 1995, p. 21).

Ciudadanía no se refiere sólo al sujeto de derechos que participa en los espacios institucionales, *"...sino también a las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quien tiene una misma lengua o semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades"* (García Canclini, 1995, p. 21). Quienes participan en las organizaciones generalmente reivindican valores tales como la solidaridad y la justicia, asumen un compromiso de defensa de lo público (entendido como lo común), participan activamente en los asuntos locales, se organizan y movilizan en torno a derechos colectivos. Es por ello que, aunque dentro del lenguaje de las organizaciones no es una categoría muy apreciada, puedo afirmar que estamos frente a lo que algunos llaman

“ciudadanías activas”, “nuevas ciudadanías”, o como lo prefiero yo, ciudadanías críticas, pues no buscan integrarse al sistema político sino desbordarlo, replantearlo en función de nuevos valores y utopías políticas. El ejercicio de dichas ciudadanías alternativas no se limita a los momentos y espacios que proporciona el Estado: es permanente, autónomo, crítico y alternativo frente a la institucionalidad hegemónica.

Finalmente, las organizaciones populares son políticas en la medida en que posibilitan la configuración de nuevas culturas políticas. Si las entendemos como *"el conjunto de conocimientos, creencias, valores y actitudes que permiten a los individuos dar sentido a la experiencia rutinaria de sus relaciones con el poder, así como con los grupos que le sirven como referencia identitaria"*, la pertenencia a una organización o la participación en sus programas, proyectos y actividades, permite a sus miembros, colaboradores y población beneficiada, ampliar su visión política. Por un lado, incorporando valores, representaciones e ideas críticas acerca del Estado, sus instituciones y los espacios locales; por el otro, reconociendo el carácter político de ámbitos como la salud, la cultura y la educación; sus actitudes y prácticas con respecto al poder y las autoridades empiezan a ser diferentes a las predominantes en la población que no participa de tales experiencias asociativas.

Como se ha hecho evidente en ciertas coyunturas, la población que recibe una influencia permanente de las organizaciones y de sus proyectos tiende a estar más dispuesta a la organización y a la movilización en defensa de sus derechos o frente a las injusticias o arbitrariedades de otros actores sociales e institucionales. Esta politización de la población posibilita la democratización de la vida social y política, ya no sólo del barrio y la localidad, sino de la ciudad y del país.

En la medida en que los miembros activos de las organizaciones y colaboradores o colaboradoras permanentes van interiorizando estos valores e ideologías, asimismo van asumiendo roles y compromisos mayores dentro de los programas y proyectos, participan en la toma de decisiones y en las acciones de movilización, van generando un nuevo sentido de pertenencia en torno a la organización misma, a su campo de acción (ser educador o educadora popular o trabajador cultural, por ejemplo) o al cuerpo doctrinario en el que se inscribe la organización (iglesia de los pobres, educación popular). Estas emergentes identificaciones políticas se van fortaleciendo o debilitando en la medida en que el sujeto haga presencia o participe en los espacios rutinarios de la organización, de sus referentes simbólicos, de sus discursos, de sus celebraciones y liturgias colectivas, tales como la marcha del Día de los trabajadores.

Esta afectación de la subjetividad política colectiva e individual (conciencia, cultura e identidad políticas), posibilita la emergencia de sujetos políticos de cambio, capaces de generar y sostener proyectos y acciones orientados por utopías viables. En fin, construcción de poder, construcción de proyecto y construcción de sujetos, son tres aspectos del mismo proceso de hacer política desde las organizaciones populares.

Bibliografía

- Abarbanel, et al. (1996). Cultura organizacional. Aspectos teóricos y metodológicos. Bogotá: Legis.
- Allaire, I. & Firsirotu, M. (1992). “Teorías sobre cultura organizacional”. En: Abravanel y otros, Cultura organizacional. Aspectos teóricos y metodológicos. Bogotá: Legis.
- Archila, M. (1980). “Los movimientos sociales entre 1920 y 1924: una aproximación metodológica”. En: Cuadernos de Filosofía y letras. 3 (3). Bogotá: U. de los Andes.

- _____. (1996). "Tendencias recientes de los movimientos sociales". En: F. Leal (compilador). En busca de la estabilidad perdida. Actores políticos y sociales en los noventa. Bogotá: Tercer Mundo y Universidad Nacional.
- _____. (2003). Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia. 1958 – 1990. Bogotá: Cinep – Icanh.
- Arditi, B. (1995). "La política después de la política". En: S. Bolos (comp.). Actores sociales y demandas urbanas. México: UIA.
- Cohen, J. (1995). "Estrategia e identidad. Nuevos paradigmas teóricos y movimientos sociales contemporáneos". En: Revista Sociología y política, 6. México: Universidad Ibero Americana.
- Dagnino, E. (2001). "Cultura, ciudadanía y democracia: los discursos y prácticas cambiantes de la izquierda latinoamericana". En: Escobar et al. Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. Bogotá: Taurus – Icanh.
- García Canclini, N. (1989). Culturas Híbridas. México: Grijalbo.
- _____. (1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo.
- Giménez, G. (1996). "Materiales para una teoría de las identidades sociales". En: *Revista Frontera Norte*, 9 (18), diciembre 1997.
- Lechner, N. (1987). Cultura política y democratización. Buenos Aires: CLACSO – FLACSO.
- _____. (1999) ¿Por qué la política ya no es lo que fue?". En: Revista Foro, 30, Bogotá.
- _____. (2000). "Nuevas ciudadanías". En: Revista de Estudios Sociales, 5. Universidad de los Andes, Bogotá.
- Naranjo, G. (1999). Formación de ciudad y conformación de ciudadanía. En revista La Piragua, 16. Sistematización de prácticas en América Latina. México: CEAAL.
- Nisbet, R. (1999). La formación del pensamiento sociológico. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Offe, C. (1996). Partidos políticos y nuevos movimientos sociales. Madrid: Editorial Sistema.
- Ramírez Saíz, J. M. (1990). "Identidad en el movimiento urbano popular". En: *Ciudades*, 7, Año 2. México: RNIU.
- Rauber, I. (1995). "Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular". En: Pasos, 62. San José de Costa Rica, DEI, San José de Costa Rica.
- Scott, J. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia. México: Editorial Era.
- Tarrow, S. (1997). El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Madrid: Alianza Universidad.
- Torres, A. (1994). "Experiencias organizativas urbanas y constitución de sujetos sociales". En: Aportes # 40. Bogotá: Dimensión educativa.
- _____. (1994). La ciudad en la sombra. Barrios populares y luchas urbanas en Bogotá (1950 - 1977). Bogotá: CINEP.
- _____. (2002). "Organizaciones y luchas urbanas en América Latina. Balance y perspectivas". En: Estudios Latinoamericanos. Nueva Época, Año 7, 14, julio – diciembre. México DF: FCCyP, UNAM.
- Villasante, T. R. (1994). Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Zemelman, H. (1989). De la historia a la política. México: Siglo XXI - Universidad de las Naciones Unidas.



**Revista del Centro de Estudios Avanzados
en Niñez y Juventud**

**Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
CINDE**

Universidad de Manizales

Entidades cooperantes:

**Universidad Autónoma de Manizales
Universidad de Caldas
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Nacional de Colombia
Universidad de Antioquia
Universidad Central - Colombia
Unicef - Colombia
Universidad de Los Andes - Venezuela
Universidad Central - Venezuela
Universidad Diego Portales - Chile
Universidad del Nordeste de Argentina**



Revista indexada en Publindex por Colciencias